

Владимир Тютюнник

Основы психологических исследований

Допущено Министерством образования Российской Федерации в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по направлению и специальности «Психология»

Москва
УМК «Психология»
2002

УДК 159.9
ББК 88
Т986

Печатается по решению РИС НовГУ

Рецензенты:

Е.А.Климов, доктор психологических наук, профессор, академик
РАО;

Н.И.Загузов, доктор педагогических наук

Тютюнник В.И. Основы психологических исследований: Учеб-
ное пособие для студентов факультетов психологии высших учеб-
ных заведений по направлению 521000—«Психология». М.: УМК
«Психология», 2002. 208 с.

ISBN 5-93692-043-7

В учебном пособии рассматриваются в единстве уровни философской методологии, общенаучных диалектических принципов (восхождения от абстрактного к конкретному, единства исторического и логического, относительности, дополнительности, системности), частнонаучных — собственно психологических — методов, конкретных методик и процедур исследования психологических проблем. Детально описаны этапы научного исследования от постановки научной проблемы и работы с литературой до статистической и качественной обработки эмпирических данных и литературного оформления текста научной работы. Представлены требования к курсовым и дипломным студенческим исследованиям, а также к кандидатским и докторским диссертациям. Существенную помощь начинающим исследователям окажут приведенные в пособии планы-проспекты курсовых и дипломных работ, кандидатских и докторских диссертаций, в которых представлено обоснование актуальности тем исследования, сформулированы цели, задачи, предмет, объект, гипотезы исследования, положения, выносимые на защиту, обоснована теоретическая и практическая значимость проведенных исследований.

Пособие предназначено студентам и аспирантам, выполняющим научную работу по психологии. Будет также полезно исследователям в области педагогических и других гуманитарных наук.

ISBN 6-93692-043-7

© Тютюнник В.И., 2002

© ООО «УМК Психология», 2002

Предисловие

Основными мотивами написания данного учебного пособия стали альтруистический и эгоистический, как ни парадоксально это покажется некоторым читателям. Первый, альтруистический, — помочь начинающему исследователю не плутать в потемках лабиринтов научного познания, а сразу найти свою «нить Ариадны» и прямой дорогой идти от курсовой работы к дипломной и, кто знает, может быть и дальше — к кандидатской и докторской диссертациям. Второй, эгоистический, — избавить себя и своих коллег-преподавателей от необходимости в ходе консультирования студентов по вопросам написания ими курсовых и дипломных работ выполнять хотя и продуктивную, но все-таки рутинную работу, когда разным студентам мы по много раз вынуждены повторять одни и те же рекомендации. Еще одним, но теперь уже побочным, значением этого пособия является возможность его использования воспитателями дошкольных учреждений, учителями, а может быть, и родителями в качестве руководства по изучению закономерностей развития личности своих подопечных. Это, возможно, избавило бы их от желания хватать первые попавшиеся под руку «тестики», опросники и с их помощью пытаться «проникнуть» во внутренний мир ребенка. Нет необходимости говорить о вреде такой практики, которая в последние годы, к сожалению, становится частой.

Данное учебное пособие представляет собой изложение подходов к проведению научного исследования в области психологии, от курсовой студенческой работы до докторской диссертации. Такой подход представляется автору целесообразным с точки зрения реализации принципа системности в научной работе — более, чем в какой-либо другой сфере деятельности. Желательно, чтобы начинающий научную работу исследователь по возможности раньше определил «место» своего исследования в общей системе научного и практического знания и сразу поставил перед собой ту планку, которой ему хотелось бы достичь в конечном итоге. Для этого и представлено описание всех уровней, так сказать, в «вертикальной плоскости».

Кроме того, системный подход реализуется и через описание этапов научного исследования в «горизонтальной» плоскости; от постановки проблемы, знакомства с литературой, формулирования предмета и темы исследования, выбора методов (в том числе — статистической оценки полученных результатов и их интерпретации) до получения выводов и оценки проведенного исследования. Важное место (особенно для начинающих исследователей) отведено правилам работы с литературой, знание которых позволяет экономить значительную часть времени, так необходимого для учебной работы.

Особая роль в пособии отводится главе о методологии психологических исследований, ибо без знания общих законов развития природы, общества и человеческого познания невозможно адекватно воспринимать и интерпретировать психологические факты и открывать психологические закономерности. В настоящее время во всем мире отмеча-

ется общая тенденция дифференциации отраслей психологической теории и практики. Внешне это проявляется в образовании новых кафедр, институтов, издании большого числа узкоспециализированной литературы, создании новых психологических «техник». Особенно бурные темпы эта тенденция приняла в нашей стране из-за того, что долгие годы советская психологическая наука оставалась изолированной от мировой, а преподавание психологии в университетах ограничивалось обслуживанием педагогической практики. В наше время эти барьеры рухнули и широким потоком хлынули всевозможные инновации, чему способствует и то обстоятельство, что в нашей стране отсутствует законодательная база для регулирования этих потоков (психологические услуги не подлежат обязательному лицензированию, а лицензирование образовательных услуг, особенно в частных вузах, носит символический характер). Отмечая обозначенные тенденции как носящие в целом позитивный характер, не могу не отметить и того, что все сказанное создает благоприятную почву для разного рода теоретических и практических перекосов в сторону, к крайностям.

Во-первых, эти крайности проявляются в абсолютизации значения узких направлений: гештальттерапии, психоанализа, психодрамы, нейролингвистического программирования, недирективной психотерапии и других. Ко мне как-то обратилась студентка Новгородского филиала Восточно-европейского института психоанализа с просьбой о переводе после первого курса на второй в Новгородский университет. Когда я посмотрел ее зачетку, то к своему удивлению увидел, что за первый курс ею было изучено всего три дисциплины и написана курсовая (реферативная) работа. Причем все три дисциплины прочитаны одним преподавателем. Я отказал ей в переводе, так как учебные планы классического университета и института психоанализа не согласованы и не отвечают требованию преемственности. Еще Козьма Прутков писал, что узкий специалист подобен флюсу. Теорий личности и основанных на них психотерапевтических и консультативных техник на сегодняшний день существует множество. Однако реальных личностей, испытывающих потребность в психологической помощи, гораздо больше. Поэтому перед профессиональным психологом стоит задача реализации принципа множественности представлений специалистов разных отраслей знания, различных теоретических подходов к анализу конкретного случая.

Г.М.Андреева рассказала как-то случай из своей преподавательской практики на факультете психологии МГУ имени М.В.Ломоносова. Во время лекции она перечислила студентам семь социально-психологических теорий. После лекции к ней подошел один из студентов и, сказав, что с ужасом представляет себе, как на экзамене ему нужно будет воспроизвести веб семь теорий, попросил Галину Михайловну указать ему, какая из семи теорий правильная, чтобы он выучил одну ее. Если бы только студенты стремились хорошо знать лишь одну теорию и руководствоваться этим знанием в своей практической, исследовательской и преподавательской работе!

Иными словами, современный профессиональный психолог — это не просто практик, реализующий одну-две технологии психологического исследования, консультирования, преподавания, а теоретик, творчески решающий вопрос о том, какие теоретические основания являются действующими в ситуации преподавания, исследования, оказания помощи клиенту «здесь и сейчас». Современный психолог в России сегодня самой быстро меняющейся на наших глазах жизнью ставится в ситуацию необходимости творческой разработки собственной системы взглядов, если угодно — теорий личности, пригодных для адекватного объяснения конкретного случая и нахождения на этой основе способов решения конкретной проблемы.

Во-вторых, еще 15—20 лет тому назад психодиагностический инструментарий был доступен только узкому кругу специалистов. Сегодня ситуация резко изменилась и мы распахнули двери в нашу «инструментальную»: опросники, тесты опубликованы огромными тиражами (часто с грубыми ошибками и опечатками). Но, подобно тому как мы не станем хорошими слесарями или столярами, приобретая в магазине слесарный или столярный инструмент, не станем профессиональными психологами и обладатели психодиагностического инструментария. Без основательной теоретической подготовки пользователи психодиагностических методов представляют собой ремесленников, дискредитирующих профессиональную психологию в глазах населения.

В-третьих, узкоспециальная подготовка психологов приводит к замыканию в узких рамках тех онтологических оснований, которые лежали в основе создания конкретного психологического направления. Такой специалист, по образному выражению Е.А.Климова, уподобляется человеку, смотрящему на мир через замочную скважину и думающему, что он видит весь мир. Аналогией такому подходу может служить анекдот о молодом человеке, купившем на день рождения любимой девушке на последние деньги дорогую хрустальную вазу и уронившем ее в магазине. Чтобы спасти положение, он попросил продавца вернуть осколки вазы в бумагу, решив «разбить» вазу еще раз в присутствии самой девушки, когда она откроет ему дверь: дорог не подарок, а внимание. Когда он позвонил в дверь, и девушка ему открыла, он уронил сверток с осколками вазы и к своему ужасу обнаружил, что продавец завернула каждый осколок в отдельную бумагу. Нечто подобное происходит и со специалистами узкой ориентации: они «заворачивают» каждый клинический случай в «отдельную бумагу» своей специализации и не видят, что вместо целостной личности клиента в их представлении возникает мозаика из отдельных «осколков».

В-четвертых, подготовка современных психологов предполагает выполнение всеми студентами научно-исследовательской работы. На мой взгляд, в научной работе студент должен специализироваться не по отраслям психологического знания (по кафедрам), а по научным проблемам. И решать научные проблемы он должен с позиций множественного подхода, с позиций разных отраслей знания не только психологического. Поэтому в пособии студентам предлагается определять

проблему и формулировать тему исследования самостоятельно, исходя из собственных профессиональных планов, и выполнять это исследование на протяжении всего времени обучения в университете под руководством, как правило, одного и того же преподавателя. В таком случае дипломная работа может стать заделом кандидатской диссертации, а студент действительно приобретает квалификацию исследователя психологических проблем.

В-пятых, как выразился Л. М. Веккер во время последнего приезда в Великий Новгород 8.09.2001 года, незадолго до своей смерти (на кафедре психологии Новгородского университета имеется видеозапись этой встречи), современная психология дефизикализируется и дсбиологизируется. В глазах сторонников узкой специализации она становится гуманистической, гуманитарной, христианской и т.п. и забывает о том, что человек — природное, а не только социальное и духовное существо.

Мне рассказали, что один из заместителей директора завода в Новгородской области «отменил» действие закона гравитации на территории завода. Не думаю, что кому-нибудь из психологов подобное может прийти в голову. Биологическая и физическая составляющие детерминант поведения человека мало изучаются сегодня потому, что эти исследования во много раз дороже, чем гуманистические и гуманитарные. Однако это вовсе не обогащает психологическую науку, а, наоборот, обедняет ее. *

Наконец, в-шестых, психология при всей ее сложности и дифференцированности должна усваиваться и воплощаться в практику психологических исследований, оказания психологической помощи населению и преподавания как система психологических знаний и психологической квалификации. А это невозможно без общей психологии, интегрирующей и синтезирующей достижения всех ее отраслей и делающей специалиста-психолога живым психологическим «инструментом», способным адекватно отражать и преобразовывать психическую реальность.

Только хорошая общетеоретическая (философская, антропологическая, культурологическая, социологическая, естественнонаучная, общепсихологическая) подготовка позволит специалисту-психологу теоретически осмыслить отдельный психологический факт и извлечь из него общепсихологический и, если хотите, общечеловеческий смысл.

В пособии наряду с общими положениями, касающимися проведения научного исследования, приводятся требования к написанию курсовых и дипломных студенческих работ, кандидатских и докторских диссертаций. Кроме того, особенностью данного учебного пособия является представленность в нем тематики курсовых и дипломных работ, кандидатских и докторских диссертаций. Студенческие работы — курсовые и дипломные — представляют собой темы исследований, связанных с научными интересами автора. А именно, исследование начальных периодов развития субъекта труда в разных видах деятельности, начиная с раннего возраста (до трех лет). Этот период онтогенеза

характеризуется тем, что дети могут выступать в качестве субъектов потребительной формы труда, т.е. труда, мотивом которого является удовлетворение собственных потребностей ребенка. На следующей стадии онтогенеза — четвертый год жизни — детям становится доступной производительная (не в экономическом, а в психологическом плане) форма труда. И, наконец, на пятом году жизни дети фактически включаются в творческий труд — деятельность, оригинальную по своему характеру и значимую для других людей.

В пособии приводятся планы-проспекты курсовых и дипломных исследований, посвященных этой тематике, с примерами обоснования актуальности, формулирования целей исследований, предмета, объекта изучения, формулировки задач исследования и характеристики методик. То же самое сделано и в отношении кандидатских и докторских диссертаций, защищенных по психологии в разные годы. Это, несомненно, окажет помощь начинающему исследователю, даже если тема его исследования будет иной.

Глава 1. Методология исследования психологических проблем

1.1. Методологические принципы организации научного исследования

Особенностью психологических проблем является то, что они находятся на «стыке» гуманитарных и естественнонаучных областей знания, что требует от исследователя известной широты взгляда. При решении этих проблем нельзя уподобляться человеку, смотрящему сквозь замочную скважину и думающему, что перед ним открывается весь мир. Студенческие научные работы, как правило, посвящены исследованию отдельных сторон, аспектов развития и воспитания ребенка, функционирования человека в различных видах деятельности. Однако их правильное понимание возможно лишь при условии учета конкретно исторического, межличностного контекста, в который включены дети и взрослые. Чтобы учесть контекст, чтобы изучить явление во всех его связях, нужно решить сначала общие вопросы, касающиеся места изучаемого явления среди других явлений, отношений данного явления с другими явлениями и т.д. Иными словами, начинающий исследователь должен сначала овладеть общими принципами научного подхода к явлениям действительности, чтобы осознанно определить предмет собственного исследования и адекватный ему (предмету исследования) метод.

Методология — • область научной деятельности, в ходе которой **изучаются** и применяются общие и частные методы научных исследований, а также принципы подхода к определению предмета, объекта и методов исследования действительности и к решению, разных классов научных задач. Методология цикла наук, изучающих психологические проблемы, рассматривает во взаимосвязи: *объект* изучения, т.е. определенное состояние ребенка или/и взрослого в процессах развития, воспитания, обучения, функционирования; *предмет* научного анализа, т.е. аспект, сторону, момент психического развития, функционирования; *методы*, адекватные предмету и объекту исследования и/или воздействия; *задачи*, поставленные в исследовании; этапы деятельности исследователя в процессе решения научных задач и достижения *цели* исследования.

Г.П.Шедровицкий сформулировал собственное понимание методологии как сложной мыслительной работы в онтологиях, направленной на конструирование знаний, воспроизведение сущностных характеристик реальности, разработку категорий как средств онтологической и методологической работы, организующих мышление исследователей. Категория как средство исследовательской работы, во-первых, задает тип объекта: категория «личность» предполагает не тот же объект, что категория «память». Во-вторых, категория определяет вид понятий или знаний: понятие «мотив» в структуре категории «личность» требует отнесения к нему не всякой страсти, например, а только такой, которая побуждает к осуществлению личностно-образующих актов поведения — поступков, деяний. В-третьих, категория определяет тип языка, на котором говорят исследова-

тели, так как за категорией, которую тот или иной исследователь определил в качестве средства своей научной деятельности, стоит его мыслительная установка, объясняющая природу изучаемого им явления: соотношение между биологическим и социальным в развитии личности; изменимость и неизменяемость личности на протяжении всего онтогенеза; цельность и элементность в определении единицы анализа *сущностных* характеристик личности; относительная свобода или жесткий детерминизм в развитии личностных новообразований и т.д. В-четвертых, категория определяет операции и процедуры, посредством которых мыслится объект изучения: анализ или/и синтез, абстрагирование или/и конкретизация, индукция или/и дедукция.

Методологические способы работы научного мышления предполагают применение системного подхода к разнопредметным представлениям об объектах действительности, связанное описание которых становится возможным, если исследователь специализируется не по научным школам, не по отраслям науки или отдельным наукам, а по проблемам. Проблемы — будь то в научном исследовании или в психологической практике — являются системными, и поэтому их решение предполагает «связывание» разнопредметных представлений об объекте изучения, возникающих в различных отраслях знания. Методологическая мыслительная работа может быть организована по следующим принципам:

1. Суть методологической работы не столько в познании, сколько в создании методик и проектов. Основная функция методологической работы заключается в обслуживании человеческой деятельности проектами и предписаниями, которые *проверяются не на истинность, а на реализуемость*. В психологии особую ценность представляют те знания, которые помогают людям лучше работать, отдыхать, общаться, жить, наконец, а не те, в которых выстраивается непротиворечивое логическое описание психических явлений без опоры на психологические факты.

2. Методология соединяет проектирование, критику и нормирование с исследованием и познанием. *Исследование в методологии всегда подчинено требованиям проектирования и нормирования*. Еще до начала исследования имеет смысл определить возможную область приложения его результатов. Актуальность исследования определяется прежде всего потребностями практической деятельности людей, а не только неразработанностью какого-то вопроса в литературе. Здесь уместен девиз: найди потребность людей и организуй ее практическое удовлетворение.

3. Методология не отвергает научного подхода, но, наоборот, продолжает и расширяет его на такие области, где раньше он был невозможен, например на анализ фактов повседневной жизни. Это достигается за счет соединения естественнонаучных, конструктивно-технических, исторических и практико-методических знаний в ходе конкретного исследования, которое должно оставаться «открытым» к практике повседневности и проверяться всякий раз на реализуемость научных принципов и методов. Классический пример реализации этого принципа — работа З.Фрейда «Психопатология обыденной жизни».

4. Методология соединяет знания об объектах действительности с рефлексивными знаниями об исследовательской деятельности: исследователь в каждый момент времени «сверяет» степень своей продвинутоTM в познании объективной реальности, отвечая на вопрос не только о том, что представляет собой объект исследования, но и о том, что представляет он сам как исследователь объекта, «победил» ли он проблему, обладает ли он чувствительностью или, если угодно, сверхчувствительностью по отношению к изменениям, происходящим с объектами действительности?

5. Принцип множественности представлений и знаний, относимых к одному объекту с позиций разных отраслей знания. При этом каждому из представлений приписывается индекс объектности, и тогда все остальные знания оцениваются относительно него и преобразуются таким образом, чтобы ему соответствовать. Потом этот индекс переносится на другое знание об этом же объекте и т.д.. Этот прием напоминает молевой сплав, при котором бревна не связываются в плоты, а плывут свободно, и сплавщик балансирует на двух бревнах, которые в любой момент могут уйти из-под ног, что предполагает перенос точки опоры на другое бревно. В исследовательской деятельности, которая является составной частью более широкой — практической — деятельности по решению конкретных проблем, это имеет вид ориентировки исследователя на ту или иную теорию, научное направление, научную школу. Принцип множественности представлений исследователя предполагает ориентировку не на одну-единственную научную школу, а на весь комплекс достижений мировой психологии, когда индекс объектности присваивается, например, поочередно всем теориям личности, и таким образом обнаруживается та теория, которая дает решение проблемы. Поэтому я против подготовки психологов в так называемых институтах психоанализа, гештальттерапии, гуманистической психологии и т.п., поскольку в них подходы к решению психологических проблем рассматриваются с позиции одной — «правильной», по мнению ее сторонников, — теории. «Правильность» теории проверяется применимостью ее для решения конкретной проблемы.

6. В методологической работе всегда бывает два онтологических основания: 1) организационно-деятельностная онтология кооперированной деятельности профессионалов из разных областей знания и общественной практики и 2) натурально-объектная онтология, представляющая сам объект деятельности исследователя. Об этом приходится помнить потому, что иногда исследователь так увлекается выбором представлений ученых об объекте, что забывает о нем самом и не замечает тех изменений, которые с ним произошли.

7. Методологическая работа предполагает рассмотрение следующих эпистемологических единиц: 1) проблемы — всякая работа становится самостоятельной и добровольной при условии, если исследователь осознал смысл тех вопросов, на которые намерен искать ответы «здесь и сейчас»; 2) задачи — решение проблемы предполагает пошаговое движение от незнания к знанию, от абстракции более высокого порядка к абстракциям низкого порядка; задачи задают алгоритм решения проблемы, проверки гипотезы; 3) опытные факты, накапливающиеся в

результате практической деятельности людей; на их основании строится первоначальное представление о возможных решениях проблемы — выдвигаются первые рабочие гипотезы; 4) экспериментальные факты, накапливающиеся в ходе специально организованного исследования с целью проверки выдвинутых ранее гипотез и формулирования новых; 5) совокупность общих знаний, усваивающихся в процессе учения на всех ступенях образования («Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь»); история психологии дает множество примеров прихода в нее людей без базового психологического образования, от З.Фрейда и Л.С.Выготского до авторов современных диссертаций по психологии — военных, учителей-предметников, музыкантов и других «непсихологов», которые получают возможность с позиций оригинальной в каждом случае совокупности общих знаний встать на новую точку зрения относительно своей проблемы; 6) онтологические схемы и картины, т.е. образные представления, позволяющие использовать в науке язык метафоры («Ид», «Эго», «Супер-Эго», «Эдипов комплекс» у З.Фрейда, «Ребенок», «Взрослый», «Родитель» у Э.Берна и т.п.); 7) модели — это воссозданные в уменьшенном, преобразованном, схематическом виде изучаемые стороны, связи объективной реальности, как правило недоступные прямому наблюдению (моделированием являются многие процедуры тестирования интеллекта, креативности); 8) средства, в качестве которых выступают языки (иностранные, математики, программирования и др.), понятия, категории; 9) методы и методики, адекватные предмету исследования (их описание см. ниже).

В современной методологии науки выделяют: 1) уровень философской методологии, 2) уровень общенаучных диалектических принципов, 3) уровень частнонаучных методов, 4) уровень конкретной методики и процедуры исследования. Характеристике этих уровней посвящены следующие параграфы этой главы.

1.2, Уровень философской методологии

Этот уровень методологии представлен основными законами и категориями диалектики как науки о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого познания.

Законы диалектики

Закон единства и борьбы противоположностей. Каждый объект включает в себе противоположности, т.е. такие моменты, стороны, которые: 1) находятся в неразрывном единстве, 2) взаимоисключают друг друга и 3) взаимопроникают друг в друга. Нет противоположностей без единства, нет единства без противоположностей. Этот закон объясняет объективный внутренний источник всякого развития как самодвижения. Он раскрывает конкретное единство многообразия как реальное, а не мертвое, абстрактное тождество. Диалектическое мышление не рассекает целое, абстрактно разделяя крайности, а осваивает целое как систему, в которой противоположности взаимопроникают, обуславливая тем самым развитие. Этим диалектическое мышление отличается от рассудочно-метафизического, которое довольствуется описанием внешне сопоста-

вимых сторон предмета. В последние десятилетия сложилось одностороннее понимание действия этого закона, акцентирующееся на установлении фактов борьбы противоположностей в изучаемых явлениях. Это привело к тому, что появилась своеобразная методологическая слепота к фактам единства противоположностей как явлению более длительного состояния объективной и субъективной действительности.

Закон отрицания отрицания выражает преемственность, спиралевидность развития, связь нового со старым, повторяемость на высшей стадии развития некоторых свойств низших стадий. В ходе развития происходит превращение одного предмета в другой при переходе первого в подчиненное положение по отношению ко второму, что называется снятием. Это открывает простор для дальнейшего развития и выступает как момент связи, осуществляющей удержание всего положительного содержания пройденных ступеней. Саморазвитие объекта вызывается внутренне присущими ему противоречиями, разрешение которых приводит к возникновению «третьего» по отношению к двум противоположностям. В ходе двойного отрицания возникшее «третье» не просто отрицает предыдущие противоположности, но и сохраняет их в их взаимопроникновении.

Закон перехода количественных изменений в качественные. Накопление незаметных, постепенных количественных изменений в определенный момент приводит к коренным существенным переходам к новому качеству. Количественные и качественные изменения взаимосвязаны и обуславливают друг, друга; имеет место и обратный процесс — изменение количественных характеристик в результате изменения качества предметов и явлений. Любой процесс развития одновременно и непрерывен, и прерывен. При этом непрерывность развития выступает в форме количественных изменений, а прерывность — в форме качественного скачка.

Эти законы диалектики выдающийся русский психолог Л.С. Выготский применил для построения своей теории культурно-исторического развития высших психических функций в детском возрасте. С их применением разработаны многочисленные возрастные периодизации психического развития, где непрерывные этапы сменяются «кризисами» — качественными сдвигами в психическом развитии, когда в результате отрицания одних противоречий другими возникают «третьи» — психологические новообразования.

Категории диалектики ,

Сущность и явление — необходимые стороны всех объектов и процессов в мире. Сущность — совокупность глубинных связей, отношений и внутренних законов, определяющих основные черты и тенденции развития материальной системы. Явления — это конкретные события, свойства или процессы, выражающие внешние стороны действительности и представляющие собой форму проявления сущности. Категории «сущность» и «явление» всегда неразрывно связаны: всякое явление скрывает в себе какую-то существенную информацию, а всякая сущность обнаруживается в каких-то внешних явлениях. Познание сущности возможно с использованием метода восхождения от абстрактного к конкретному и наоборот, что позволяет переходить от описания к объяснению, эмпиричес-

кой проверке и доказательству. С применением диалектического мышления познание сущности одного уровня позволяет переходить к познанию сущности общего порядка, что дает в результате более полное знание.

В качестве иллюстрации соотношения категорий «сущность» и «явление» можно использовать дискуссионную проблему влияния игры и труда на развитие личности в детском возрасте. Взаимосвязь игры и труда представляется всем исследователям бесспорной. Дискутируется вопрос о происхождении игры из труда или труда из игр животных в филогенезе человека, а также о влиянии игры на развитие личности в дошкольном возрасте (см. теорию ведущей деятельности А.Н.Леонтьева). Существенным моментом сюжетно-ролевой игры является отображение одной из сторон общественно-трудовых отношений взрослых, которым дети подражают, беря на себя различные роли: летчика, шофера, повара, доктора и т.п. В любой игре мы обнаруживаем ее существенный момент, что позволяет говорить о ней как о явлении, в котором проявляется сущность. Однако и труд (правда, не всякий труд, а творческий) сохраняет в себе существенные моменты игры: роль и удовольствие от процесса. Ниже будет показано, что труд и в антропогенезе; и в онтогенезе предшествует игре, порождает ее, тем самым являя собой ее сущность.

Содержание и форма — диалектически взаимосвязанные характеристики предмета и процесса. Содержание — это материальное основание, обуславливающее изменения предмета, совокупность взаимодействий его различных свойств и сторон, его функций. Содержание любого предмета, процесса определенным образом организовано; всякий предмет обладает определенной структурой, которая характеризуется формой. Во взаимоотношении содержания и формы ведущая роль принадлежит содержанию. С него начинается изменение всякого предмета, оно обуславливает изменение формы, их темпы, направление и т.д. Однако форма не пассивно следует за содержанием, а обладает относительной самостоятельностью и оказывает воздействие на содержание. Она может способствовать развитию содержания, а может и тормозить его.

Взаимодействие содержания и формы проходит ряд этапов: сначала они соответствуют друг другу, но поскольку содержание более подвижно, изменчиво, а форма более устойчива, то на следующем этапе форма начинает сковывать содержание, мешать его дальнейшему развитию. Это приводит к обострению противоречий, к борьбе между изменившимся содержанием и прежней формой, в результате которой старая форма подвергается диалектическому отрицанию. Так «форма» эмоционального общения с взрослым у младенца подготавливает переход к предметной «форме» деятельности ребенка раннего возраста, но сама при этом «удерживается» в содержании психологической деятельности и обуславливает вместе с предметной «формой» возникновение у ребенка потребности действовать с предметами более широкого, чем раньше, мира взрослых. А она не может быть удовлетворена в предметной «форме». Возникает классическое противоречие: эмоциональное общение и предметная деятельность ребенка на предыдущих этапах приводят к такому уровню развития его психики, что перестают соответствовать ему. Тогда они отрицаются новыми формами: если дело заключается в недостатке сил для реализации потребности действовать с вещами взрослых, то это новое содержание

порождает «форму» сюжетно-ролевой игры. Если сил достаточно, но нет знаний и умений, то это противоречие при участии взрослых порождает «форму» сначала совместного с взрослыми, а затем и самостоятельного труда.

Причина и следствие — это категории, отражающие всеобщую связь между предметами, явлениями. Причиной называется такое явление, которое порождает другое, выступающее по отношению к первому как следствие. В современной науке все большее признание получает точка зрения, согласно которой причиной является объективной, т.е. присуща самим явлениям и предметам, и вместе с тем между причиной и следствием существует сложное диалектическое взаимодействие. Иногда бывает очень трудно из многообразия факторов выявить тот, который послужил причиной того или иного изменения. У одного и того же явления может быть не одна, а несколько причин. Принято различать полные и специфические причины. Под полной причиной понимают совокупность всех обстоятельств, при которых данное следствие наступает с силой необходимости. Под специфической причиной понимают такую, при появлении которой возникает данное следствие при наличии других условий, без которых оно не может возникнуть, но и они сами без причины не могут вызвать следствие.

Если мы рассматриваем какое-то конкретное отношение между двумя явлениями, то одно из них будет причиной, а другое — следствием. Но если мы изучаем данное отношение во времени, то следствие может оказать обратное влияние на причину, его вызвавшую, т.е. они меняются местами. Это так называемая «обратная связь».

Возможность и действительность — категории, выражающие две стадии в развитии любого предмета, явления. Возможность — это то, что в настоящий момент еще не существует в явном виде, но в силу объективных законов развития данного, явления может возникнуть. Действительность — то, что реально существует. Каждый предмет, явление содержат в себе множество возможностей, но в реальной действительности реализуется лишь одна из них. Возможности подразделяются на формальные, абстрактные (теоретические) и реальные (практические).

Формальной считается такая возможность, которая рассматривается безотносительно к объективным условиям существования явления и удовлетворяет лишь одному требованию: быть логически непротиворечивой. Формальная возможность может противоречить объективным законам развития реальности и быть невозможностью. Абстрактная возможность соответствует объективным законам, но для ее осуществления на практике еще нет всех необходимых условий. Грань между абстрактной и реальной возможностью очень подвижна: абстрактная возможность при наличии условий становится реальной, а реальная становится действительностью при осуществлении всего комплекса условий.

Единичное, всеобщее, особенное — диалектически взаимосвязанные характеристики предмета, выражающие различные формы его отношения к другим предметам. Единичное фиксирует качественную определенность предмета, его индивидуальность, неповторимое своеобразие, пространственную и временную определенность и т.д. Свообразие явлений обнаруживается в ходе сравнения. Всеобщее выражает, во-первых, при-

знак, присущий предметам данного класса (абстрактно-всеобщее); вторых, — закон существования, и развития всех единичных явлений (конкретно-всеобщее). Абстрактно-всеобщее не отражает сущности предмета. Конкретно-всеобщее поглощает в себе богатство особенного, индивидуального; оно существует в виде закона, связующего многообразие явлений в единство и может быть выявлено в развернутой системе взаимоотношений явлений, предметов. Единство единичного и конкретно-всеобщего выражает особенное. В нем слиты воедино индивидуальные черты с всеобщими признаками. Особенное есть всеобщее, реализованное в единичных явлениях, закон в единстве с реальными условиями и формами его осуществления. Научное познание, восходя от единичного к абстрактно-всеобщему, а от него — к конкретно-всеобщему и лишь затем к особенному, воссоздает предмет во всем многообразии, во всем богатстве его сторон, связей, отношений с другими предметами.

С применением этих категорий может быть рассмотрено понятие «личность», которое в психологии имеет множество толкований, интерпретаций, выделяющих в качестве существенных ее характеристик то индивидуальное, то общественное («совокупность общественных отношений» по Марксу). На самом деле личность ни то, ни другое по отдельности, ибо личность — не все в индивидуальности, а только то, что сохраняет значение для других людей в отсутствие человека, о личности которого идет речь. Иными словами, категории «единичное» соответствует индивидуальность, категории «всеобщее» соответствует общественное значение некоторых проявлений человека, а категории «особенное» соответствует собственно личность человека как «конкретно всеобщее», реализованное в единичных творческих актах, нравственных поступках.

Свобода и необходимость — категории, которые отражают соотношение свободной и активной самостоятельности людей и условий ее осуществления, объективных законов природы и общества. Свобода деятельности человека определяется ее разумностью, степенью осознания человеком объективных законов природы и общества, а также степенью практического овладения действительностью. Свобода заключается в возможности практического *выбора* из объективно необходимого. Так, в последние десятилетия в системе народного образования все больше опирались на принцип «ведущей роли взрослого» в развитии личности ребенка, т.е. упор делался на *необходимость* усвоения определенной суммы знаний, умений, навыков в соответствии с «общественным заказом». Этот принцип являлся полной противоположностью принципа «свободного» воспитания, который был популярен в педагогической среде конца XIX—начала XX века. Если в рамках принципа «свободного воспитания» ребенку и педагогу предоставлялся настолько широкий выбор, что позволял выйти за рамки разумного и объективно необходимого, то в рамках принципа «ведущей роли взрослого» этот выбор был ограничен по сути дела до нуля и сформировал у педагогов привычку действовать по шаблону, а детей лишил возможности реализовать свою индивидуальность. Сегодня наметилась тенденция отхода от принципа «ведущей роли взрослого», детям предоставляется больше свободы выбора. Но опасность сохранения этой крайности, как и впадения в другую, остается, особенно для людей с недостаточной философской культурой. Это те случаи, когда при решении част-

ных вопросов воспитания и обучения детей педагоги сталкиваются (чаще всего неосознанно) с общими философскими вопросами, без решения которых они не могут правильно решить и частные вопросы, в которых считают себя профессионалами, занимая при этом позицию «воинствующего невежества» по отношению к философии как к бесполезному «теоретизированию».

Необходимость и случайность — категории, выражающие отношение отдельных проявлений процесса развития к его сущности. Отдельные явления, будучи осуществлением и развитием некоей сущности, являются необходимыми, но в своей единичности, неповторимости выступают как случайные. Постигание необходимости и случайности в их внутренней взаимосвязи возможно на пути понимания процесса как возникновения в неповторимых формах единичных событий какого-то новообразования на основе определенного способа разрешения исходного противоречия, ибо любой процесс развития есть разрешение в пространстве и времени ранее назревшего противоречия. Противоречие должно быть с необходимостью разрешено, поскольку оно назрело, но форма этого разрешения может быть различной и в своей неповторимости случайной, так как в данное время и при данных условиях в нем принимают участие многие события и явления. Таким образом, необходимость прокладывает себе дорогу через массу случайностей, а случайность выступает как форма осуществления необходимости. Задача науки заключается в том, чтобы во множестве случайных связей явлений вскрыть их необходимую основу. Каким бы сложным ни было то или иное явление, от какого бы множества случайностей ни зависело его развитие, оно, в конце концов, управляется объективными законами, необходимостью/При характеристике феноменов творчества часто обращается внимание на случайный характер многих научных открытий, начиная от знаменитого яблока И.Ньютона, якобы случайно натолкнувшего великого физика на открытие закона гравитации. Еще одним примером случая в творчестве является открытие Гельмгольца принципа офтальмоскопа (прибора для врачей-окулистов, позволяющего рассматривать дно глазного яблока пациента): Гельмгольц, готовясь к лекции по оптике, выстроил в ряд несколько линз, случайно они вдвоем с ассистентом одновременно заглянули с разных сторон в линзы и Гельмгольц увидел дно глазного яблока ассистента. Яблоки падали на головы людям за тысячи лет до И.Ньютона, не только Гельмгольц, но и его ассистент увидел дно глазного яблока, однако случай помог сделать открытие только подготовленному к данному факту сознанию, т.е. выступил формой реализации созревшей необходимости.

Качество и количество- Качественная определенность объектов и явлений есть то, что делает их устойчивыми, создает бесконечное своеобразие мира. Категория качества связана с бытием объекта. Объект не может потерять свое качество и при этом остаться самим собой. Это будет другой объект, другое его бытие. Наряду с качественной определенностью все объекты обладают также количественной определенностью: величиной, числом, объемом, темпом протекания процессов, степенью развития свойств и т.д. Количество есть такая определенность вещи, благодаря которой (реально или мысленно) ее можно разделить на однородные части, а затем собрать эти части воедино. Однородность (подо-

бие, сходство частей или объектов) — отличительный признак количества. Различия между объектами, не подобными друг другу, носят качественный, а не количественный характер. Количество не связано так тесно, как качество, с бытием объекта. Только достигнув определенной для каждого объекта границы, количественные изменения вызывают качественные. Количественная определенность, в отличие от качественной, характеризуется внешним отношением к природе объектов. Поэтому она и может быть, например, в математике, отделена от содержания как от чего-то' безразличного для дела. В психологии не принято абсолютно абстрагироваться от качественных характеристик объекта изучения. Если для математика дважды два всегда четыре, то для психолога вопрос: сколько будет дважды два — служит поводом, чтобы задать уточняющий вопрос: дважды два чего? В современной американской психологии большинство исследований проводится на студентах первых-вторых курсов факультетов психологии. Поэтому сами американские психологи задают вопрос: насколько корректно экстраполировать (распространять) выводы данных исследований на всю популяцию? Как бы ни многочисленны по количеству были выборки испытуемых-студентов, в качественном отношении они отличаются от других социальных слоев и поэтому вряд ли можно признать научно корректными экстраполяции на другие выборки. Каждый объект представляет собой единство определенного качества и количества, т.е. определенную меру.

Мера — категория, выражающая единство качественной и количественной определенности объекта или явления. Мера представляет собой те границы, за которыми происходит переход количественных изменений в качественные и наоборот.

Как видим, категорий — это формы осознания людьми их отношения к миру в понятиях всеобщих и существенных свойств, законов природы, общества и познания. Категории сформировались в процессе исторического познания действительности человечеством на основе практического приспособления человека к действительности и изменения этой действительности человеком. Категории диалектики в своей взаимосвязи и взаимозависимости образуют систему, а точнее даже являются узловыми связями в сети понятий, которая охватывает и воспроизводит всеобщую систему способов отношения человека к миру в соответствии со знанием его объективных законов. Основными принципами построения системы категорий для каждого конкретного человека являются принципы единства исторического и логического, восхождения от абстрактного к конкретному и др., но это уже следующий уровень методологии, анализу которого посвящен очередной параграф первой главы.

1.3. Уровень общенаучных принципов исследования

На этом уровне рассматриваются основные принципы диалектической логики как общенаучного метода исследования теоретических и практических проблем. Обозначим и кратко охарактеризуем эти принципы.

1. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному и наоборот. Восхождение от абстрактного к конкретному (синтез, дедукция) и об-

ратный ему способ восхождения от конкретного к абстрактному (анализ, индукция) — это специальные методы науки. Взятые по отдельности, они представляют собой исследования различных сторон предмета: внешней — путем восхождения от конкретного к абстрактному, внутренней — путем восхождения от абстрактного к конкретному. Вместе они дают воспроизведение предмета в целом, поэтому применение этих способов мышления в единстве представляет собственно диалектический общенаучный принцип рассмотрения теоретических и практических (в том числе и психологических) проблем.

Всякое исследование фактически всегда начинается с рассмотрения конкретного объекта, его внешних сторон. Поэтому сначала мысль исследователя совершает восхождение от конкретного к абстрактному.

При изучении психологических проблем *объектом* исследования всегда является не отдельный взрослый человек или ребенок, а *взаимодействие* людей (взрослых и детей). Исследователей могут интересовать либо особенности развития, функционирования одной или двух сторон взаимодействия, либо характер этого взаимодействия (методы и приемы воспитания, обучения, содержание и формы совместной деятельности) и т.п. Таким образом, исследование всегда фактически начинается с рассмотрения внешне наблюдаемых проявлений взаимодействия. Однако за внешне наблюдаемым явлением всегда скрывается его сущность. Поэтому простой констатации внешних признаков явления недостаточно, чтобы выявить его сущность. Необходимо выделять внутренние — собственно психологические — аспекты наблюдаемого явления, которые далеко не всегда совпадают с внешними проявлениями.

При переходе мысли от реального объекта изучения к литературным источникам, в которых освещается данное явление, движение мысли идет от конкретного к абстрактному: мы постепенно шаг за шагом «дробим» изучаемое явление на «стороны», которые тщательно анализируем, отвлечаясь (абстрагируясь) от других сторон и связей данного явления с другими. Таким образом, мы «утрачиваем» целостное знание, требующее охвата всех связей изучаемого явления. Но после анализа литературы мы опять обращаемся мыслью к реальному бытию изучаемого явления и пользуемся конкретными методами сбора фактов. При этом мысль осуществляет обратное движение от абстрактного к конкретному и восстанавливается целостность изучаемого явления, ибо в конкретном знании собирается «единство многообразного».

2. Принцип единства исторического и логического. Всякое явление имеет свою «историю» и «предысторию», поэтому познание его возможно при мысленном восстановлении всех этапов, которые изучаемое явление прошло в своем развитии с момента возникновения до его изучения. Логическое — это то же самое историческое, только осмысленное человеческим сознанием и преобразованное в нем. Диалектическая логика требует изучать явление в развитии с момента его возникновения. Только логическая «реконструкция» реальной истории развития может помочь понять особенности изучаемого явления, свойственные ему в настоящее время, и предсказывать возможные в будущем изменения.

Исследование психологических проблем всегда опиралось на этот принцип, хотя и не всегда исследователи осознавали это. В частности, теория

рекапитуляции была построена на установлении общей «логики» развития человека в филогенезе и эмбриогенезе. Учет этого принципа при изучении объектов психологического исследования поможет не искать прямых аналогий между разными «линиями» развития, а, следовало бы необходимости при изучении явления учитывать исторический, культурный, экономический и другие контексты, в которых изучаемое явление возникало, проходило определенные этапы в своем развитии. С учетом этих контекстов можно понять, почему данное явление стало таким, а не другим.

Существует два варианта отношения логического к историческому: 1) реальный объект исследования остается неизменным, а наука о нем развивается достаточно быстро (химия, физика, астрономия); 2) объект изменяется быстро (на глазах одного поколения или в течение нескольких лет), вследствие чего эволюция науки, в лучшем случае, отражает эволюцию объекта, крупные сдвиги в его структуре.

Принцип историзма, примененный для анализа деятельности подрастающих поколений на протяжении длительной истории человечества — антропогенеза (австралопитек, неандерталец, кроманьонец, современный человек), который в своей конкретности недоступен изучению, так как отстоит от современности на миллионы лет и не поддается непосредственному наблюдению, позволяет осуществить *логическую* реконструкцию реального генезиса целостной психологической структуры человека как субъекта труда, а также целостного *исторического* цикла. Например, логическое развитие понятий, отражающих некоторую естественную последовательность событий современного онтогенеза (игра—учение—труд—пенсия—смерть), может оказаться искажающим объективный ход развития, что приводит к мысли о ненужности обращения к реальной истории объекта. Дело в том, что воспроизведение реальной истории объекта должно быть полным, «просвечивающим» весь ход реального развития насквозь — от момента возникновения объекта в изучаемом качественном состоянии до настоящего времени, а не выхватывающим отдельные, пусть и значительные по временной протяженности, моменты его истории.

В конце 30-х — начале 40-х годов XX века А. Н. Леонтьевым была предложена идея «ведущих типов деятельности» в психическом развитии личности в разные возрастные периоды онтогенеза; прежде всего речь шла о сюжетно-ролевой игре в дошкольный период. Теория ведущей деятельности адекватно отразила сложившуюся в годы коллективизации и индустриализации практику организации сюжетно-ролевых игр детей в спешно открывавшихся дошкольных учреждениях с переполненными группами, где не было возможности организовать труд или художественные виды деятельности детей. Эта теория явилась следствием сужения временных рамок анализируемой ситуации, исключения из анализа того периода истории человечества, когда детских сюжетно-ролевых игр не существовало, как не существовало и детства как особого этапа онтогенеза. Однако и после включения (на большом этнографическом материале) этого периода истории человечества в анализ места и значения сюжетно-ролевых игр в развитии личности дошкольника в работе Д. Б. Эльконина «Психология игры», решения проблемы «ведущей деятельности» не было дано. Был упущен из вида факт происхождения игры из труда как в филогенезе, так и в онтогенезе: труд, направленный на удовлетворение потребностей

ребенка, предшествует игре сначала как деятельность удовлетворяющего потребности ребенка взрослого, а затем и как "собственная деятельность ребенка. Потребительная форма труда, будучи генетически исходной и для производительного труда, и для учебы, и для игры, является творческим по характеру протекания процессом в силу «логики» своего бытия: свободна от регламентации, подвержена случайным обстоятельствам, нешаблонна. Это делает потребительную форму труда генетически исходной для всех форм творчества — в игре, в спорте, в искусстве, общении, познании. Особенно ярко это подтверждается на примере развития личности при слепоглухоноте (Е.Келер, О.И.Скороходова, четверо выпускников факультета психологии МГУ. Подробнее об этом: *Мещеряков*, 1972; *Скороходова*, 1990; *Ильенков*, 1977; *Саколянский*, 1954).

3. Принцип единства логики, **диалектики** и гносеологии (теории **познания**). Этот принцип требует в процессе изучения того или иного явления помнить о диалектическом характере самой жизни, и о том, что диалектика (Логика) мышления исследователя должна соответствовать диалектике реального процесса, который познается с помощью этого мышления. Именно диалектика реальности порождает диалектику мышления — Логике с большой буквы. Мышление лишь тогда приближает к истине, когда явление изучается в своем развитии, «самодвижении», когда оно вскрывает *реально* возникающие и разрешающиеся противоречия, которые являются движущими силами развития изучаемого явления, а не те противоречия, с которыми сталкивается исследователь в собственном познании. Иными словами, наше познание должно быть таким же диалектическим, как диалектична сама изучаемая реальность; познание должно быть «открытым» к реальности, к изменениям в ней. Описанный в начале этой главы подход к методологической работе Г.П.Щедровицкого представляет собой реализацию данного диалектического принципа.

4* Принцип **относительности**. В теорию познания данный принцип был введен благодаря работам А.Эйнштейна в рамках теории относительности. Сам А.Эйнштейн шуточно объяснял принцип относительности следующим примером: представьте себе, как воспринимается время, когда вы сидите на горячей сковородке или целуетесь с любимым человеком. В первом случае время тянется неоправданно долго, во втором — летит слишком быстро.

Всякое исследование стремится дать явлению характеристику, выделить какие-то существенные и несущественные черты и т.д. При этом в характеристике явления должно быть учтено то время, в котором данное явление характеризуется, то место, которое данное явление занимает среди явлений подобного рода, ту систему связей, в которую данное явление включено в данное время на данном месте. С изменением времени, места, системы связей явления, которое мы изучаем, должна измениться и характеристика этого явления: в ней должно быть учтено другое время, место, система связей и т.д. Возможно, что с изменением времени, места, системы связей существенные моменты в характеристике явления сохранятся, но учет этого принципа позволит сделать эту характеристику убедительной ... для конкретного времени, места и т.д. Приведу в качестве примера, иллюстрирующего принцип относительности, разговор двух приятельниц.

— Ты знаешь, — говорит одна из них, — какой у него был плохой взгляд.

— А на кого он смотрел? — спрашивает другая.

5. Принцип дополнительности. Бывает, что анализ вскрывает в изучаемом явлении такие характеристики, которые с точки зрения формальной логики являются противоположными, взаимоисключающими. Например, в конце XIX — начале XX века такие характеристики были обнаружены физиками при изучении света. Формально логически мыслящие физики искали ответ на вопрос: волновая или корпускулярная природа у света? Правильный ответ был дан Н. Бором, который подошел к вопросу с позиций диалектической логики, применив принцип дополнительности: и волновая, и корпускулярная. В психологических проблемах анализ тоже обнаруживает взаимоисключающие характеристики с точки зрения формальной логики, которые имеют место даже в одно и то же время, не говоря уже о разновременных характеристиках: любовь и ненависть (амбивалентность чувств), игра и труд (в литературе даже встречается словосочетание «игра-труд»). Этот принцип позволяет «удержать» в характеристике явления его существенные моменты, несмотря на кажущееся их взаимное исключение.

6. Принцип системности. В последнее время не только в науке, но и в хозяйственной деятельности заговорили о необходимости «системного подхода» к явлениям разного рода. Например, в хозяйственной деятельности создают системы типа «поле (сад, огород) — магазин», куда могут быть включены промежуточные звенья (перерабатывающая промышленность, базы хранения). Главное, что вся эта система контролируется из одного центра, который заведует всеми «звеньями», и конечный результат — реализация продукции — имеет значение для всех. Системный подход в научном исследовании является обязательным. Приведенная ниже схема (рис. 1) поможет уяснить особенности системного мышления исследователя.

На экранной схеме показан механизм системного мышления. Обычно изучаемое явление мы помещаем на среднем экране и ведем разговор о явлении в настоящем времени, имея в виду определенную единицу ана-



Рис. 1. Экранная схема системного мышления

лиза — предмет изучения. Но при этом, как уже обращалось внимание при характеристике предыдущих принципов, мы должны учитывать и предысторию изучаемого явления (прошлое) и перспективы его развития (будущее). Часто бывает, что наш анализ направлен на явление тогда, когда оно в своем развитии ушло вперед и мы характеризуем его прошлое. Тогда будущее на нашей схеме уже известно и наша задача заключается в том, чтобы показать прошлое и те *причины* в нем, которые привели к тем или иным качественным изменениям в изучаемом явлении.

Таким образом, мы рассмотрели движение мысли по временной шкале системы. Но у нее есть еще и структурная шкала. Каждое явление действительности, помещенное в ходе его анализа на средний экран, входит составной частью в более широкую структуру или, как говорят, контекст. Так, отдельный познавательный процесс есть составная часть психики, сознания человека, отдельный ребенок — «составная часть» детской группы или класса, всего детского сада или школы. Это — надсистема, т.е. то, составной частью чего является предмет и объект изучения. И наоборот, каждое явление включает в себя какие-то компоненты, состоит из более мелких структурных элементов. Это — подсистема нашего анализа. И та и другая должны быть учтены в ходе исследования. Причем движение мысли как по горизонтали — временной шкале схемы, так и по вертикали — структурной шкале — может идти бесконечно в любом направлении, если это необходимо для поиска истины. При этом анализ должен «высветить» изучаемое явление на всех девяти экранах, т.е. движение мысли по временной шкале должно сопровождаться ее движением и по структурной во всех временах — прошлом, настоящем и будущем. Только в этом случае системный подход дает полную картину.

В процессе развития жизни создаются различные структуры, которые имеют особое отношение к внешнему миру. На основе фундаментальных законов физики возникают новые типы устойчивости, которые описываются в понятиях другого рода (химических, биологических, физиологических, психофизических, психических, социальных). Иными словами, происходят качественные изменения, не отменяющие предшествующие состояния. Например, если имеется одна молекула, то ее поведение в полной мере подчиняется законам механики. Если в одном сосуде увеличить число молекул, то вскоре система потеряет устойчивость, и ее уже нельзя будет описывать законами механики. Она переходит в другое качество, характеризующееся устойчивыми статистическими параметрами. Нарушения законов механики при этом не происходит. Они просто становятся неприменимыми. Так происходит всегда, когда усложняются системы и переходят в новое качественное состояние.

Жизнь в простейших формах возникла как следствие физико-химических законов, которые, как известно, лежат в основе функционирования любого живого организма. Однако процессы жизнедеятельности не могут быть описаны только языком физики и химии. Весь комплекс функций организма в его взаимосвязи с окружающей средой описывается всем арсеналом биологической науки в контексте эволюционных представлений о живом. Современная картина мира должна включать представления о всеобщем характере эволюции, которая реализуется в отношении к любому объекту. В процессе эволюции возникают различные устойчивые системы

или типы систем, описываемые языками разных научных дисциплин. Типология систем может осуществляться по разным основаниям с различной степенью обобщенности. Каждому типу систем соответствуют свои, несводимые к другим закономерности. При этом законы, на базе которых возникает новый тип систем, вовсе не нарушаются. Они становятся неприменимыми к описанию нового типа устойчивости. В психологии, например, существует разное понимание соотношения понятий «психика» и «личность» как разных типов психических систем. Очевидно, имеет смысл использовать обозначенное выше понимание качественных различий в типах систем и для выявления законов развития системы «психика» и системы «личность» (подробнее об этом см.: Психология развивающейся личности, 1987, с.36—78).

Таким образом, принцип системности, являясь конкретизацией диалектики применительно к изучению, проектированию и конструированию объектов как систем, позволяет исследователю:

а) учитывать более широкую реальность, чем та, которая непосредственно изучается, т.е. видеть ее в системе более широких связей;

б) изображать связи явления как логически однородные, допускающие сравнение и обобщение;

в) за многообразием типов связей объекта видеть, что объект может иметь не одно, а несколько расчленений;

г) правильно построить «единицу анализа», дальше которой членить объект без потери его специфики нельзя.

К этому уровню методологии относится выделение исследователем «единицы анализа», поэтому возникает необходимость хотя бы кратко обозначить требования, которым должны соответствовать «единицы анализа»:

1) единица анализа должны быть внутренне связанной структурой;

2) единица анализа должна содержать в себе в виде противоположностей свойства целого;

3) единицы жизнедеятельности должны быть способны к развитию и саморазвитию;

4) единица должна быть *живой* частью целого, т.е. анализ должен остановить членение целого на части до того, как это членение убьет его как живое целое и будет нарушено требование экологической валидности способа познания;

5) необходимо исходить из таксономического подхода к единицам анализа: уровням организации деятельности — отдельная деятельность, действие, операция (по А.Н.Леонтьеву) — должны соответствовать уровни единиц анализа деятельности;

6) единицы анализа, которые выполняют функции генетически исходных, должны иметь реальную чувственно созерцаемую форму: «Неразвитое начало развитого целого» (В.В.Давыдов);

7) деление (анализ) на единицы должно создавать возможности для изучения свойств целого;

8) выделяемые единицы анализа должны позволять исследовать отношение отдельной функции к деятельности человека и к его сознанию в целом,

В целом системный подход предъявляет к исследователю следующие требования:

- процесс принятия решений должен начинаться с выявления и четкого формулирования конечных целей;
- должны быть выявлены и проанализированы все возможные альтернативные пути достижения цели;
- цели отдельных участков исследования не должны вступать в противоречие с целями всей программы;
- следует выявить последствия принятия каждого частного решения на всю проблематику в целом.

1.4. Уровень частонауных методов исследования

Исследование психологических проблем возможно с использованием методов соответствующих отраслей психологической науки: общей, педагогической, возрастной, социальной психологии, психологии труда и т.д. в зависимости от предмета конкретного исследования. Однако вне этой зависимости в психологии разработаны общие требования к методам наблюдения, эксперимента, интервью и другим, поэтому в данном параграфе представлена краткая характеристика основных методов психологического исследования.

Метод наблюдения занимает особое место среди всех возможных методов исследования психологических проблем. Достаточно сказать, что ни один из всех методов не обходится без применения метода наблюдения: по сути, все методы исследования в различных областях знания являются модификациями метода наблюдения. Никакой эксперимент — будь то в физике или в психологии — не может дать фактов, если они не наблюдаются в ходе эксперимента и не регистрируются; никакая беседа или интервью не может дать полной картины в психологическом исследовании, если исследователь не наблюдает за выражением лица, жестами, интонацией, вегетативными реакциями интервьюируемого; анализ продуктов деятельности является не чем иным, как наблюдением за результатами деятельности, опредмеченными знаниями, умениями, способностями испытуемых. Именно в силу «вездесущности» наблюдения с него начинается описание методов практически во всех учебниках и пособиях по психологии. Учитывая многочисленность описаний этого метода в различных источниках, ограничимся лишь напоминанием основных характеристик и требований к применению этого «инструмента» для добывания психологических фактов.

Наблюдение, в отличие от эксперимента, считается методом пассивным, т.е. исследователь не вмешивается в естественный ход событий, а терпеливо ожидает их проявления, тогда как в эксперименте он их создает. Однако не всякое наблюдение проводится в такой пассивной форме, а только такое, которое называют *отстраненным*. Его противоположность — наблюдение *включенное*. Такое наблюдение уже не является классическим общенаучным методом, а представляет собой специфическую *деятельность* психолога-практика или психолога-исследователя. В таком наблюдении-деятельности психолог участвует в делах людей, которых он изучает. При этом он фиксирует (сначала мысленно, а затем записывает) наличие или отсутствие предполагаемых изменений, событий, явлений. Может получиться так, что по ходу этой деятельности исследователю удастся «спровоцировать» ожидаемое событие, тогда при его интерпретации следует проявить

осторожность и воздержаться от экстраполяции (переноса выводов, которые позволяют сделать анализ этого события, в другие условия и построения на их основе обобщений).

Какой бы из методов мы ни взяли, в любом из них сохраняются следующие общие требования:

1. *Наличие цели* (теоретической и практической). В наблюдении, применяемом в психологических исследованиях, М.Я.Басов в 20-е годы XX века предложил выделить цели научно-теоретические и практические.

К научно-теоретической цели исследования можно отнести изучение законов развития личности ребенка, выделив ее составляющие:

а) законы *развития* личности и законы *развития* психики;

б) структура *личности* на разных этапах развития (в частности, возникновение *новообразований* психики и *новообразований* личности, а отсюда — • влияющие различные видов деятельности на развитие *психики* и развитие *личности*: проблема «ведущей деятельности»);

в) индивидуальные особенности каждого человека (склонности, способности, протекание познавательных процессов и т.д.);

К практическим психологическим целям можно отнести:

а) создание методических разработок, которые могут «лежать на столе» у каждого психолога;

б) выработку внутренних психологических исследовательских установок психологов,

2. *Разработка предварительной программы*. На этапе знакомства с темой научного исследования по литературным источникам исследователь определяет те методы, которые потребуются применить в исследовании, и «единицы исследования», составляющие структуру *предмета* изучения. Кроме того, определяются те психологические факты, которые будут накапливаться в исследовании, и характеризуется объект исследования.

3. *Определение единиц исследования*. Общие требования к единицам исследования были даны выше. Особенностью объекта исследования в психологии является то, что исследования фиксируют психологические факты, — а собственно психические явления недоступны непосредственному *восприятию*. Поэтому представления о психике строятся на основе наблюдений, соединенных с мыслительной работой исследователя по переработке психологических фактов в ходе анализа, синтеза, сравнения и т.д. Что же можно наблюдать? Из чего строятся единицы наблюдения? Наблюдать можно:

1) движения, исполнительные компоненты двигательных действий, двигательные компоненты некоторых познавательных-действий;

2) мимику, пантомимику (выражение лица, жесты);

3) высказывания, речь (содержание, интонацию, динамику, тембр);

„ 4) вегетативные реакции (покраснение, побледнение, потоотделение, блеск глаз, выделение слез, слюны);

5) дыхательные акты (вздохи, учащенное дыхание, задержка дыхания).

Научное наблюдение отличается от житейского опосредованностью исследовательскими целями, определяющими предмет и объект наблюдения, исходными теоретическими представлениями об изучаемой реальности и выдвигаемыми гипотезами. Причем теоретические представления исследователя включены в гипотетические объяснения наблюдаемого, в сам процесс наблюдения, описание и объяснение (ин-

терпретации) наблюдаемого (теоретическая нагруженность эмпирии). В психологическом наблюдении исследователи используют специально выделенные *категории* и *единицы* как средства качественного описания наблюдаемой реальности, которым присваиваются определенные наименования. Выделение единиц позволяет ограничить процесс наблюдения определенными рамками — временными, ситуативными, пространственными, т.е. более конкретно представить себе онтологическую картину исследования. Кроме того, выделение единиц задает язык описания, способ регистрации данных и форму отчета (представления) об изучаемых явлениях. Наконец, выделение единиц позволяет держать весь ход наблюдения открытым к теоретическим представлениям исследователя, с одной стороны, и к реальным преобразованиям объекта изучения — с другой.

Качественное описание результатов наблюдения может делаться естественным языком житейских понятий, если определен репертуар фиксируемых свойств наблюдаемого явления. Но, как правило, в научном исследовании разрабатывается система условных обозначений выделенных единиц наблюдения на основе исходных теоретических представлений исследователя — категорий наблюдения. Категоризированное наблюдение включает в себя вычленение единиц наблюдения и осмысленное их подведение под категорию. Обычно категории подчиняют себе ряд единиц (примеры можно найти в характеристиках методик диагностики трудового и творческого развития личности в четвертой главе пособия, где представлены примерные планы-проспекты курсовых и дипломных работ студентов). Системой категорий является такая их совокупность, которая охватывает теоретически допустимые проявления предметной области исследования. В ряде исследований автора данного пособия такую систему категорий составлял «набор необходимых и достаточных психологических признаков сознания субъекта труда».

4. *Анализ и учет внешних условий.* Фиксируемые психологические факты, единицы наблюдения, интерпретируются с учетом конкретной обстановки, времени, системы связи и т.д. Мысль исследователя при этом идет от учета конкретных обстоятельств, условий через анализ психологических фактов в их контексте к пониманию и истолкованию психических явлений, составляющих предмет исследования.

Разновидностью метода наблюдения является *самонаблюдение*. В развитых формах оно представлено в мемуарах, дневниках, письмах людей, где они описывают факты — в том числе и психологические — из собственной жизни, делятся переживаниями, рассказывают о механизмах своего творчества, о муках совести и т.д. Элементы метода самонаблюдения включены в опросники, анкеты, методы беседы, интервью. В отличие от наблюдения как объективного метода, самонаблюдение является методом субъективным. Хотя элемент субъективности есть в результатах, полученных любым методом, но это элемент субъективности исследователя, который в своей интерпретации исходит из своих установок, ценностей, менталитета и т.д. В самонаблюдении мы имеем дело с субъективностью исследуемого: он может в своем самоотчете выдавать желаемое за действительное. Поэтому в опросники вводятся шкалы лжи, которые призваны отсеять «желаемое» и вычленить «действительное». Для преодоления субъективизма этот метод применяют в сочетании с другими — объек-

тивным наблюдением, методом экспертных оценок, анализом продуктов деятельности и т.д.

Вторым по значению и применению в психологических исследованиях методом является эксперимент. Существует несколько видов эксперимента: естественный, лабораторный, психолого-педагогический.

Естественный эксперимент впервые разработан русским психологом А.Ф.Лазурским в 1910 году. Этот эксперимент соединяет в себе метод объективного наблюдения, что придает ему естественность, и метод лабораторного эксперимента, что позволяет осуществлять целенаправленное воздействие на испытуемого. Проводится в естественных условиях жизни человека, в привычной для него обстановке: его окружают знакомые (привычные) люди и он не догадывается о том, что является объектом изучения. Это позволяет избежать побочного эмоционального напряжения и преднамеренных реакций. Таким образом достигается изучение людей в естественных условиях различных видов деятельности (игры, учения, труда, изобразительной деятельности и т.д.), которое может сопровождаться беседой.

К недостаткам этого метода относят трудности вычленения отдельных элементов целостной деятельности и сложность применения методов количественной обработки. Однако эти трудности преодолимы при условии тщательного предварительного анализа изучаемой психологической реальности, выделения единиц наблюдения и анализа, описания в ходе пилотажных исследований с применением фото- или киносъемки объективных показателей проявления искомых элементов и разработки процедуры их фиксации. В этом случае указанные трудности преодолеваются, а преимущества этого вида эксперимента повышают ценность фактического материала.

Психолого-педагогический эксперимент является разновидностью естественного, так как ставит своей целью проведение обучения в естественных условиях детского сада, школы, вуза по специальной программе. Психолого-педагогический эксперимент проходит в три этапа:

- 1) констатирующий, цель которого — определение исходного уровня развития исследуемой психологической особенности человека (развитие его деятельности, сознания, качества личности, познавательных процессов и т.п.);
- 2) формирующий, цель которого — педагогическое и психологическое воздействие, влияние на исследуемую особенность;
- 3) контрольный, цель которого — определение эффективности проведенной формирующей работы.

Этот метод также требует предварительного представления об изучаемой реальности, разработки программы, выделения единиц исследования, определения объективных показателей, наличия методики формирующей работы. Анализ результатов этого метода должен делаться с известной осторожностью» ибо, как подчеркивал основатель и первый директор НИИ дошкольного воспитания А.В.Запорожец, главным недостатком психолого-педагогического эксперимента является то, что он, в отличие от широкой педагогической практики, всегда дает положительный результат. Поэтому как применение этого метода, так и интерпретация и обобщение его результатов должны делаться с учетом конкретных условий. Так,

непосредственное участие экспериментатора в формирующей работе нежелательно, ибо нельзя исключить влияние его личностных особенностей, статуса на результаты экспериментальной работы. Эту работу должны проводить воспитатели, учителя, преподаватели, работающие с данным контингентом исследуемых постоянно. Для большей достоверности результатов формирующей работы ее следует проводить в нескольких группах, а потом сравнить с результатами нескольких контрольных групп, в которых такая работа не велась, а также между опытными группами (для статистической обработки данных такого исследования можно применять коэффициент корреляции). Психолого-педагогический эксперимент можно подразделить на несколько разновидностей. Если за основу классификации взять количество испытуемых, охваченных исследованием, то можно выделить: 1) индивидуальный эксперимент и 2) коллективный эксперимент.

Другим основанием классификации может служить длительность исследования. Если в констатирующей и контрольной серии исследователь ограничивается однократным «снятием» показаний, то этот эксперимент можно отнести к методу «поперечных срезов». Если констатация проводится постоянно в определенном ритме на протяжении длительного времени, включая и ход формирующей работы, что позволяет выделять ее этапы, их последовательность во времени, то такую процедуру можно охарактеризовать как «генетический» метод исследования. В психолого-педагогических исследованиях более адекватным их предмету следует признать «генетическую» разновидность психолого-педагогического эксперимента. Такие исследования получили название «лоигитюдных» (от англ. long — длинный, длительный, долгий). «Лонгитюдными» называют также длительные наблюдения за одними и теми же людьми (иногда на протяжении всей жизни). Этот метод эффективен в сочетании с «методом близнецов», когда объектом изучения являются одно- или двуяйцовые близнецы. Однако к лонгитюдному варианту исследования можно отнести и непродолжительные по времени наблюдения, если предмет исследования определен как некий завершённый цикл. В таком исследовании критерием лонгитюдного характера проводимого исследования является требование завершенности целостного цикла.

Лабораторный эксперимент — исследование, направленное на моделирование в лабораторных условиях какой-то психической деятельности с большой точностью замеров и регистрации. Искусственные условия, в которых проводится исследование, искажают результаты, делают их нереальными. В психологических исследованиях этот метод применяют для изучения отдельных познавательных процессов (внимания, памяти, мышления и т.д.), знаний, умений. Этот метод может применяться в психологии в научных и учебных целях на лабораторных занятиях, чтобы студенты освоили технику ведения исследования, протоколирования результатов, их интерпретации, учились устанавливать контакты с испытуемым. В практической работе психолога он может применяться для решения специальных задач исследования в сфере инженерной психологии, эргономики.

Беседа — метод получения информации на основе словесной коммуникации экспериментатора с испытуемым. Экспериментатор заранее продумывает и разрабатывает вопросы, которые будет задавать, инструкцию,

которую предложит испытуемому в случае применения беседы для введения испытуемого в ситуацию лабораторного эксперимента. По ходу беседы может возникнуть необходимость в дополнительных, не предусмотренных заранее вопросах. Вопросы не должны быть двусмысленными, допускать разное истолкование, они должны быть четкими, выраженными, по возможности, простыми предложениями, учитывать возрастные возможности, индивидуальные особенности собеседников.

Наряду с вопросами следует также продумать способы регистрации. Использование звукозаписывающей техники возможно и даже желательно, но должно соответствовать требованию скрытности ее от испытуемых. В исследованиях детского контингента можно использовать звукозаписывающую технику после привыкания детей к тому, например, что на столе у воспитателя или учителя несколько дней стоит магнитофон. Звукозаписывающая техника особенно целесообразна в пилотажных исследованиях, когда идет отработка вопросов, анализ ответов, включая и интонацию.

Интервью — способ получения психологической информации с помощью устного опроса. Различают два типа интервью; 1) свободные — не регламентированные темой и формой беседы; 2) стандартизированные — регламентированные темой, близкие по форме к анкете с закрытыми вопросами (допускающими односложные ответы «да» или «нет»). Выбор того или иного типа интервью определяется целями и задачами конкретного исследования. Если испытуемый знает, почему он поступил так, а не иначе, то применяют стандартизированные интервью в виде опросника; если испытуемому недостает информации о причинах своих действий или исследователя интересуют симптомы в развитии испытуемого, что обычно присуще объектам психолого-педагогических и психолого-клинических исследований, то применяют свободное интервью. Этот вид интервью используется также при разработке стандартизированных опросников в ходе пилотажных исследований.

Анкета — вспомогательное методическое средство получения первичной социально-психологической информации на основе письменного перечня вопросов, логически связанных с главной задачей исследования. Анкетирование может проводиться в форме как устного, так и письменного опроса. Первым шагом в разработке анкеты является определение содержания вопросов. Они формулируются в зависимости от цели исследования, его основной проблемы. Вопросы могут быть открытыми, позволяющими испытуемому строить свой ответ в соответствии со своими желаниями, и закрытыми, допускающими ответы «да» или «нет». Вопросы должны быть по возможности короткими, ясными по смыслу, простыми, точными и однозначными. Заключительный шаг в разработке анкет связан с определением числа и порядка задаваемых вопросов.

В психологических исследованиях метод анкетирования применяют в качестве вспомогательного средства для опроса родителей, супругов, воспитателей, учителей, врачей, в ходе которого определяется их представление о тех или иных сторонах психики, типах воспитания, семейных отношений, методах педагогического воздействия, лечения и т.д. Это позволяет сравнить данные с результатами основного систематического исследования и, может быть, обнаружить одну из возможных причин изучаемых явлений.

Тестирование — метод психологической диагностики, в ходе которой испытуемым предлагаются стандартизированные вопросы и задачи, имеющие определенную шкалу измерений. Применяются для стандартизированного измерения индивидуальных различий между людьми. Тестирование позволяет количественно оценить психологические качества людей, поэтому уже на этапе разработки тестов определяется математическая модель измерения психических явлений, которые предполагается изучать. Разработка тестов, их применение и интерпретация требуют участия в исследовании профессионального психолога (в студенческих научных работах это может быть научный руководитель).

Анализ продуктов деятельности — вспомогательный метод получения информации о наличии знаний, умений, способностей, опредмеченных в результатах деятельности (рисунке, поделке, музыкальном исполнении или сочинении, стихотворении, рассказе, реферате, научном докладе и т.д.). Этот метод обычно применяется в сочетании с другими — объективным наблюдением, естественным, психолого-педагогическим экспериментом, беседой. Анализ продуктов деятельности делается в сравнении как с результатами деятельности других людей, так и с результатами деятельности самого человека в динамике. Этот метод дает возможность получить информацию как об *уровне* имеющихся у человека знаний, умений, способностей, так и о его индивидуальных способностях и поэтому часто применяется в педагогических целях для развития у учащихся адекватной самооценки. При этом не рекомендуется сравнивать продукты деятельности ребенка с аналогичными результатами деятельности взрослых или других — более успешных — детей. Лучше делать сравнение с прошлыми достижениями самого ребенка и обращать его внимание на прогресс в его результатах.

Метод экспертных оценок — вспомогательный метод получения информации о наличии знаний, умений, способностей испытуемого от людей, хорошо его знающих. В роли «компетентных судей» могут выступать воспитатели, школьные учителя, руководители кружков, музыкальные руководители, преподаватели вуза и др. Целесообразно собирать информацию об одном испытуемом у нескольких независимых «компетентных судей». Такая форма применения этого метода носит название «независимых характеристик». Данные, полученные от нескольких «компетентных судей», сравниваются как между собой, так и с данными, полученными с использованием других методов.

Формирование экспертной группы предполагает отбор лиц, обладающих значимыми для этой работы качествами. К таким качествам относится надежность, обеспечиваемая профессиональной компетентностью (психолог не может судить о степени специальной — художественной, технической, литературной — творческой одаренности), квалитетической компетентностью, самооценкой, деловитостью и объективностью. Квалитетическая компетентность подразумевает знание методов оценки, умение пользоваться оценочными шкалами с большим или меньшим числом градаций. Важным показателем пригодности эксперта к работе является его высокая самооценка своей компетентности: эксперты с высокой самооценкой реже ошибаются. Деловитость обеспечивается собранностью эксперта, умением переключить внимание, а также мотивировать выносимые суждения.

Наличие у экспертов некоторых неадекватных установок, которые не всегда осознаются ими самими, приводит к искажению оценок за счет ошибок следующих типов:

— «ошибки великодушия» как проявление тенденции фиксировать только положительные качества;

— «ошибка центральной тенденции» как следствие либо низкой самооценки, либо установки на избегание крайних суждений;

— «ошибки по аналогии или контрасту со своими качествами»;

— «галло-эффект» — тенденциозность при оценке лиц, принадлежащих к определенным социальным, возрастным, половым, профессиональным группам (Е.А.Климов предложил термин «феноп» для характеристики феномена обесценивания представителей другой профессии);

— «упрощение задачи» — использование при оценке лишь части критериев или упрощение их;

— «иллюзия контроля» — игнорирование проявления маловероятных факторов и взаимосвязей;

— ошибки из-за несерьезного отношения к процедуре экспертизы.

Отсев лиц, склонных к подобным ошибкам, осуществляется либо по данным пробной экспертизы, либо в результате тестирования при определении коммуникативной близости к оцениваемому и самооценки.

1. Определение коммуникативной близости эксперта и оцениваемого.

При оценке личностных характеристик отбираются эксперты с высоким уровнем коммуникативной близости с оцениваемым по линии значимых связей; Для оценки коммуникативной близости используется специальный опросник:

Вопрос (поправочный коэффициент коррекционной шкалы)	Альтернативы ответов, баллы		
	часто 2	редко 1	никогда 0
Как часто Вы имеете возможность наблюдать за работой.....осуществляя с ним совместную деятельность? (4)			
Как часто Вы имеете возможность наблюдать за			
Имеете ли Вы возможность знакомиться с рабо-			
Имеете ли Вы возможность знакомиться с дея- тельности (документов)? (1)			

При обработке результатов опроса оцениваются ответы и учитываются баллы коррекционной шкалы, что позволяет получить максимальное число баллов, равное 20, означающее тесные многообразные контакты данного эксперта и оцениваемого. Баллы от 19 до 16 свидетельствуют о незначительном снижении источников информации, при 15 баллах прямые контакты неполноценны, косвенные сужены. При 9 баллах и менее — и косвенные, и прямые контакты неполноценны и неустойчивы.

2. Определение самооценки экспертов проводится с использованием опросного листа, в котором перечисляются качества и числовые шкалы выраженности каждого из них по пятибалльной оценке:

— Уровень знаний по специальности 12 3 4 5

— Способность к обобщению 12 3 4 5

— Способность к анализу	12 3 4 5
— Воображение	1 2 3 4 5
— Способность устанавливать контакты	12 3 4 5
— Решительность	12 3 4 5
— Критичность в оценке своих суждений	12 3 4 5
— Самостоятельность суждений	12 3 4 5
— Наблюдательность	12 3 4 5
— Интерес к деятельности других людей	12 3 4 5

Обработка опросного листа предполагает вычисление среднего арифметического по всей группе качеств. В число экспертов включаются лица с наиболее высокой самооценкой.

Социометрическая методика предназначена для выявления характера внутригрупповых отношений. Испытуемому предлагается прямой вопрос: «С кем бы ты хотел готовиться к экзамену (встречать Новый год, пойти в разведку и т.п.)?». При обследовании детских групп методика применяется в форме «выбора в действии» или игры «Секрет»: ребенку предлагают из трех открыток выбрать ту, которая нравится больше. После этого ее помечают на обратной стороне карандашом, ставя цифру «1». Затем предлагают ребенку еще раз выбрать из двух оставшихся и помечают их соответственно цифрами «2» и «3». Экспериментатор остается вдвоем с ребенком и предлагает поиграть в «Секрет»: «Давай подарим открытки тем из детей, которые тебе больше нравятся, — положи в шкафчик открытки, чтобы он не знал, от кого они». Ребенку предлагают сделать первый выбор, затем второй и третий. В специально заготовленной матрице, представляющей собой список группы детей с порядковыми номерами, экспериментатор отмечает выборы ребенка. Затем результаты подсчитываются и строятся социограммы, на которых показаны кружки (девочки) и треугольники (мальчики) с порядковыми номерами детей группы на матрице и линии со стрелками, фиксирующие односторонние и взаимные выборы.

Изучать взаимоотношения людей в группе можно и нужно с целью определения места того или иного человека в группе сверстников и соотношения этого места с уровнем развития способностей (как общих, например организаторских, так и специальных, например в изобразительной, музыкальной деятельности). Но самоцелью изучение взаимоотношений делать не следует, потому что сегодня ни теоретическое, ни тем более практическое значение подобных исследований не «являет» на самостоятельную тему не только дипломной, но и курсовой работы, не говоря уже об отсутствии у подобного исследования перспектив. Таким образом, этот метод является вспомогательным, однако если применять его в сочетании с другими, то он может дать интересные и полезные эмпирические факты.

Контент-анализ — метод качественно-количественного анализа, который в 20-е годы XX века в нашей стране использовал известный психолог НАРыбников, рассматривавший автобиографии как психологические документы, раскрывающие особенности личности. Он разделял автобиографии на спонтанные и провоцированные, когда испытуемых просили говорить о себе по определенному плану. Им были проанализированы более 500 автобиографических сочинений детей на тему: «Как я живу теперь».

Н.А.Рыбников анализировал «мотивы того или иного события, мотивы общего жизненного процесса, встречающиеся в детских автобиографиях». Эти мотивы он разбивал на три группы: материальные, психологические и неопределенные. Применял количественный анализ документов и крупный психолог П.П.Блоиский в 1930 году. Американскими исследователями в 1940-е годы контент-анализ стал использоваться для определения психологических особенностей и психических состояний личности. В частности, психологическую структуру отдельной конкретной личности на основе анализа личных документов исследовали Г.Олпорт и А.Болдуин. Психическую напряженность, предсудийные состояния и мотивацию посредством анализа содержания писем и дневников пытались измерить Дж.Доллард и О.Маурер, Ч.Осгуд и Е.Уолкер. Л.Лоуэнталь на основе анализа биографий показал, как изменялись ценности и кумиры американского общественного сознания от «идолов производства» (бизнесмены, менеджеры, банкиры и т.д.) к «идолам потребления» (певцы, кинозвезды, спортсмены и т.д.).

Таким образом, опыт применения контент-анализа различных документов демонстрирует его значительные возможности для психодиагностики личности—творчества—самосознания. Вместе с тем, объекты анализа должны отвечать требованиям статистической значимости и формализации. Квантификация в контекст-анализе от простого подсчета частот встречаемости тех или иных элементов (единиц) содержания постепенно эволюционировала к более сложным статистическим средствам. В 1942 году А.Болдуином был предложен подсчет совместной встречаемости слов в тексте. В конце 1950-х годов Ч.Осгуд предложил использовать в контент-анализе методику «связанных символов», развивающую принцип Болдуина и позволяющую обнаруживать неслучайные, связанные между собой элементы Содержания, сгруппированные в специальные матрицы.

В ходе исследования необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Анализируемые тексты должны по своему типу и содержанию соответствовать предмету исследования. Это правило ограничивает исследователя рассмотрением только писем и дневников людей, так как в них отражается актуальная, а не ретроспективная рефлексия, как в автобиографиях и мемуарах.

2. В качестве единицы наблюдения следует выделять такие признаки текста, которые репрезентативны всему тексту.

3. Единицы анализа должны содержать тождественные показатели по всему тексту.

4. Единицы анализа должны поддаваться формализации.

В качестве единицы анализа определяют «элементарное высказывание» — фразу, удовлетворяющую требованиям предложения как синтаксической структуры со сказуемым в вершине, которому подчиняются все остальные компоненты фразы. Элементарное высказывание может присутствовать в тексте как эксплицитно, так и имплицитно, поэтому его использование в качестве единицы анализа предполагает предварительную процедуру «развертывания» текста (мысленного или письменного) с целью раскрытия всего содержания. При этом тоже соблюдается ряд правил:

1. Сложное предложение разлагается на столько элементарных высказываний, сколько в нем есть простых компонентов предмета исследования.
2. Элементарное высказывание не приравнивается автоматически к простому предложению, оно может быть равно причастному, деепричастному, причинному, целевому, сравнительному и другим оборотам.
3. Однородные члены предложения также могут рассматриваться как имплицитные, свернутые элементарные высказывания.

Контент-анализ самоотчетов о творчестве

Для исследования методом контент-анализа (см. *Тютюнник, 1994*) были избраны представители нескольких областей творческого труда; писатель Г.Флобер, композитор Г.Берлиоз, художница М.Башкирцева, изобретатель Д.Киселев, ученый Н.Семенов, выбор которых обусловлен наличием опубликованных самоотчетов о труде в виде дневников и писем. В ходе проведенного исследования проверялась гипотеза о единстве психологической структуры самосознания субъекта творческого труда в любой области, ставилась цель преодолеть имеющий еще место предрассудок об отнесенности некоторых видов творческого труда к «психологии искусства». «Побочным» результатом этого исследования стало уточнение «психологического портрета» субъекта творческого труда как в общем плане, так и относительно конкретных видов труда. Наконец, было продемонстрировано на конкретном эмпирическом материале единство триады *личность — творчество — самосознание*.

Ниже приводятся те определения признаков и компонентов психологической структуры субъекта творческого труда, которые могут использоваться в качестве критериев выделения и подсчета в текстах соответствующих компонентов. Чтобы метод контент-анализа «работал», необходимо иметь стойкое представление о категориях анализа, в данном случае — о компонентах психологической структуры самосознания субъекта творческого труда. Они должны, образно говоря, «витать» перед мысленным взором исследователя в процессе работы над текстами. То обстоятельство, что тексты самоотчетов представляют «застывшее» самосознание, позволяет возвращаться к тем или иным фрагментам анализируемого текста бесконечное число раз по мере необходимости. Это делает метод контент-анализа не только эффективным и достоверным способом получения информации, но служит также инструментом формирования особого психологического «чутья» на факты у начинающих и опытных исследователей.

В ходе анализа массивов текстов может возникнуть трудность отнесения того или иного высказывания к определенной категории. Необходимо учитывать тот контекст, в котором данное высказывание употребляется, чтобы определить его «адресную» принадлежность. Кроме того, каждый компонент имеет смысл представлять в структуре соответствующего признака как более широкой единицы анализа. Особенно это касается аффективных компонентов. Наконец, приступать к систематическому исследованию методом контент-анализа имеет смысл только после серии пилотажных исследований с ретестовыми проверками собственной пригодности в качестве исследователя. Для этого следует определенный

массив текста (около 50 страниц) проанализировать с подсчетом частоты встречаемости каждого компонента и заполнением кодировальной матрицы; Затем сделать перерыв (не менее двух недель) и повторить анализ с заполнением новой кодировальной матрицы. Если расхождение результатов составит менее 5%, то можно считать себя готовым к проведению систематических исследований. В противном случае следует продолжить тренировку и затем повторить ретестровое исследование на новом материале.

Психологические признаки в приводимом ниже тексте обозначены в нумерации римскими цифрами, компоненты — арабскими, а те элементы, которые выделены как более дробные единицы, будут обозначаться цифрами со скобкой с сохранением для всех уровней анализа сквозной нумерации. Высказывания творческих деятелей о своем труде, характеризующие проявления соответствующих компонентов психологической структуры личности, выделены курсивом, а жирным курсивом выделены ключевые слова, на основании которых данное высказывание отнесено именно к конкретному компоненту.

1. Потребность в творческом труде — нужда субъекта в самостоятельном осуществлении творческой деятельности, направленной на достижение заранее предвосхищаемого результата, служащего удовлетворению потребностей самого субъекта и других людей. Человек может сделать что-то оригинальное или оригинально случайно, однако субъектом творческого труда он может быть признан лишь при наличии у него осознанной потребности делать не так, как все. Следует заметить, что эта потребность не всегда тепло встречается окружающими, поэтому среди взрослых людей не так уж много тех, кто постоянно испытывает эту потребность. Больше того, есть немало людей, которые не хотят «выделяться» сами и не любят тех, кто «выделяется», страдают мизантропией — ненавистью к новому. Поэтому осознанная потребность создавать оригинальные вещи поднимает человека над другими людьми и делает его не только объектом восхищения, но и объектом зависти, насмешек. Таким образом, наличие у человека стойкой потребности к творчеству делает его не только субъектом труда, но и личностью. Этот признак состоит из мотивационного и коммуникативного компонентов:

1. *Мотивационный* компонент определяется как побуждение субъекта к деятельности через совокупность внешних и внутренних условий, определяющих направленность активности, то, ради чего совершается деятельность, ее причина. Применительно к труду мотивом является, как правило, осознаваемое побуждение достичь определенного результата собственными действиями. Этот компонент, в свою очередь, может проявляться структурными элементами: 1) влечение; 2) желание; 3) сознательный выбор предмета потребности; 4) эмоциональные переживания и установки побуждений к творческому труду.

* В самосознании этот компонент проявляется в высказываниях типа:

«...моя давняя страсть, все та же навязчивая идея: писать!» (Флобер, 1984, с.42). «Практическая деятельность всегда была мне противна в высшей степени. Она, по-моему, относится к животной стороне существования (кто не испытывал усталости от своего тела! как тяжела бывает собственная плоть!). Но когда было нужно (или когда мне хотелось), я ее вел, эту деятельность, и энергично, и живо, и с успехом (Там же, с.247).

«...Нерп больше возможности дать концерт!<...> Еще новость! только ее не хватало, чтобы завершить мое раздражение» (Берлиоз, 1966, с. 333—334). «...Страсть к музыке проснулась во мне в двенадцать лет, я имел в виду порыв к музыкальному творчеству, так как я еще раньше научился петь по нотам с листа и играть на двух музыкальных инструментах» (Там же, с. 30—31). «...Я хотел сочинять» (Там же, с. 32) «Я...провела весь день в мастерской. Это меня нисколько не утомляет, если бы физически было возможно работать больше, я стала бы работать больше. Есть люди, которые называют это работой. Уверяю вас, что для меня это игра, я говорю это без всякого фанфаронства» (Башкирцева, 1991, с. 167). «Я хочу от всего отказаться ради живописи» (Там же, с. 150). «Я, право, люблю свое занятие и счастлива сознанием, что с каждым-днем убеждаюсь в этом все более и более» (Там же, с. 180). «Я лелеял мысль как можно быстрее найти себе заместителя и уйти на другой завод, более интересный» (Киселев, 1960, с. 9). «Страсть усовершенствования владела нами, ...жажда выдумать что-то не давала покоя» (Там же, с. 16), «...Я чувствую, что очень заинтересован, я должен во всем разобраться сам» (Там же, с. 56). «...Занятие научной является непреодолимой потребностью, более того, подлинной страстью... В само понятие "талантливый человек" наряду со способностями входит в еще большей степени наличие страсти к научному творчеству» (Семенов, 1973, с. 293). «...Наслаждение предельно интенсивной работой» (Там же, с. 395).

Таким образом, объективные проявления потребности в творческом труде в мотивационном компоненте могут быть выражениями тех эмоций, которые К.Изард называл фундаментальными. В частности, интерес-побуждение, удовольствие-радость. Вместе с тем, свидетельствами наличия потребности в творчестве являются высказывания о нежелании заниматься иной деятельностью. И еще один момент, который следует подчеркнуть, — осознание субъектами своей потребности: об этом свидетельствуют практически все приведенные высказывания.

2. *Коммуникативно-рефлективный* компонент потребности в творческом труде определяется как смысловой аспект взаимодействия субъекта с другими людьми по поводу реализации замысла, в ходе которого субъект осознает то, как воспринимаются другими людьми и какое отношение с их стороны вызывают его активность, его творчество и его личность. От этого зависит сохранение потребности субъекта в творческом труде (по крайней мере, в данное время и в данном месте) и развитие способности к нему. В общем плане можно сказать, что в ходе реализации индивидом своей потребности в творчестве он должен «вписаться» в систему прежде всего межличностных отношений и в то же время отстоять свою индивидуальность (в данном случае — реализовать потребность в конкретном труде). В развитых формах творческий труд реализует побудительные, информативные, экспрессивные, фатические функции общения. Эти функции, направленные на субъекта труда другими людьми и осознанные им, способствуют или препятствуют реализации его потребности в творчестве. Реализация этого компонента проявляется следующими элементами; 5) интеракция; 6) перцепция; 7) коммуникация; 8) рефлексия.

Объективным проявлением этого компонента могут быть следующие высказывания творческих деятелей:

«Я смирился с мыслью, что всю жизнь буду трудиться как негр, без надежды на какое бы то ни было вознаграждение» (Флобер, 1984, с.209). «...Выдержат холодный взгляд всех этих музыкантов, которые отнюдь не в восторге от перспективы испытать... неожиданное беспокойство и приняться за разучивание чего-то непривычного нового» (Берлиоз, 1966, с.357). «И весь оркестр подымается, аплодируя и приветствуя автора. Инспектор оркестра поздравляет его. Любопытные, которые прятались в темных углах зала, приближаются, подходят к эстраде и обмениваются с музыкантами удивленными взглядами, с интересом разглядывая приезжего дирижера, которого они сначала приняли за сумасшедшего или варвара [Берлиоз рассказывает о себе в третьем лице. — В.Т.Ж.]» (Там же, с.359). «Я возбудила к себе зависть» (Баширицева, 1991, с. 167). «Как хорошо рисует эта Бреслау» (Там же, с. 169). «Значит, это всегда так — я никогда не пройду незамеченной, как другие! Это лестно и печально» (Там же, с. 170). «Яполучила ее [награду. — В.Т.Ж. Чувствую себя успокоенной, не скажу— счастливой. Можно еще сказать— довольной» (Там же, с.284). «Поздней ночью я прибежал на квартиру к главному инженеру. Радость была непомерной. Он торопливо оделся, и мы вновь очутились на заводе. Моя идея прижилась, тутлук стали обрабатывать по новому способу» (Киселев, 1960, с.26). «Никогда не забуду, с какой гордостью воспринимали мои товарищи по заводу эту первую победу. А за первой заявкой... я послал в Москву вторую и Почти одновременно с первым авторским свидетельством пришло другое» (Там же, с.91). «Прошли десятки лет, но я всегда остался благодарен матери за ту самостоятельность в действиях, ответственность за порученные дела, к которым она приучила нас с детства» (Там же, с. 12). «Ученый должен подбирать талантливых учеников, развивать в та инициативу и стремление к самостоятельности, никогда не превращать их в подсобную силу для своих личных работ. Наиболее талантливых и зарекомендовавших себя работами быстро выдвигать на самостоятельную работу и давать им возможность создавать новые направления. Радоваться, если ученик превосходит вас, не вставлять свою фамилию в патенты и статьи своих учеников, если вы лично не принимали в них прямого и непосредственного участия» (Семенов, 1973, с.296). «...Самое позорное для ученого— это заниматься подавлением инициативы других ученых, стремиться к монополии в науке, создавать или входить в личных целях во всякого рода беспринципные группировки» (Там же, с.297). «...Не только молодые учатся у руководителя, но и руководитель учится у молодых» (Там же, с.297). «Нам обеспечивали подлинную свободу творчества, нам доверялись средства, доверялось руководство. Успех быстро оценивался. ...Мне, молодому научному работнику, была предоставлена возможность организовать самостоятельно новый институт химической физики» (Там же, с.345).

И. Предвосхищение результата деятельности — признак, характеризующий способность субъекта к опережающему отражению будущего результата в виде образов, схем, планов и т.п. Этот признак состоит из интуитивного, дискурсивного и аффективно-дискурсивного компонентов. •

3, Интуитивный компонент, который характеризует наличие у субъекта творчества знания о результате, возникающего без осознания путей и условий его получения, — как «непосредственного усмотрения». Интуиция проявляется в условиях субъективно или объективно неполной информации. Поэтому так велика ее роль в творческом труде. Этот компонент охватывает следующие психические явления: 9) установки; 10) предвосхищения; 11) догадки; 12) simultанное схватывание обстановки, отношений; 13) бессознательную психическую активность.

Объективными проявлениями интуитивного компонента в самоотчетах творческих деятелей являются высказывания:

«Кстати о сюжете: у меня их сейчас три, хотя, возможно, это все один и тот же, что меня сильно удручает» (Флобер, 1984, с.136). «Для внешнего пассажи мне, сочиняя его, необходимо охватывать одним взглядом по меньшей мере сорок других» (Там же, с.214). «...Фрагменты, хоть и прекрасные, это ничто. Единство, единство, в нем все! Цельность, вот чего не хватает всем нынешним— и великим и малым. Тысячи прекрасных мест, а произведения нет» (Там же, с.98). «Я не знаю, успею ли я выполнить даже и то, что задумано... "Святые жены", "Большой барельеф", "Весна", "Юлий Цезарь", "Ариадна". ...Голова идет кругом, хотелось бы все сделать тотчас же...» (Башкирцева, 1991, с. 297). «Вам приходит в голову мысль, вам кажется, что вы нашли сюжет, вы укладываете ваши вещи, мечта начинает воплощаться, вы делаете эскиз, вы отдались всецело работе, вы мучительно ищете, как бы расположить все в гармонии, и в ту минуту, когда вы предчувствуете еще неясную идею, которая может улетучиться прежде, чем вы ее усвоили...» (Там же, с.255). «Я задумал написать оперу...» (Берлиоз, 1966, с.49). «Здесь надлежало выразить грандиозную мысль. Уже множество раз в уме я перекладывал на музыку бессмертный монолог Джульетты Шекспира» (Там же, с. 137). «Нужно... прекратив всякую другую работу, написать образцовое произведение в новом и широком плане, произведение грандиозное, страстное, исполненное фантазии — словом, достойное быть посвященным прославленному артисту, которому вы стольким обязан [Никколо Паганини. — В.Т.] (Там же.с.3Ю). «Мы с моим закадычным другом ...размечтались: вот было бы здорово, если быльжи ехали сами! Решено, над ложки механизировать» (Киселев, 1960, с. 16). «Теперь же я вдруг увидел решение, вот оно, рядом» (Там же, с.86). «Мы бережем бутинки, надеваем на них галоши, а почему... почему оке нельзя таким путем сберечь цаффу» (Там же, с.87). «Неужели здесь решение задачи? Но как оке это я раньше не подумал об этом?» (Там же, с.128). «...Интуиция и воображение определяли наиболее важные переломные моменты в развитии науки. Нередко вопреки здравому смыслу, вопреки... твердо установленным ранее положениям науки» (Семенов, 1973, с. 294). «Уменя мелькнула догадка, чем реакция окисления фосфора отличается от реакции хлора с водородом... мне пришла в голову главная мысль, что в ходе этой реакции образуются не обычные молекулы пятиоксида фосфора, но молекулы возбужденные — имеющие избыточную энергию» (Там же, с.336). «Я думаю, что недалеко то время, когда ученые убедятся, что в новой своеобразной форме ценные реакции возникают и в биологии» (Там же, с. 344).

4. Дискурсивный компонент, который характеризует опосредованное прошлым опытом осознание субъектом труда тех путей, которыми можно достичь предвосхищаемый результат, понимание значения, которое результат может иметь для самого субъекта и других людей, тех оснований, по которым труд является или не является творческим. Этот компонент состоит из элементов (мыслительных операций): 14) анализ—синтез; 15) индукция—дедукция; 16) сравнение—обобщение; 17) абстрагирование—конкретизация.

В самоотчетах этот компонент может выражаться следующим образом:

«Когда книга будет закончена (месяца через полтора), она получится, может быть, довольно забавной, благодаря своей конкретности и бесцеремонности; но хорошей ли?» (Флобер, 1984, с.ИЗ). «Единственное достоинство

этого труда — неподдельность чувств и верность описаний. Для печати он не годится из-за юмористических выходов, невольно вкрадывающихся туда» (Там же, с. 115). «...Замысел тут острогрозетский. Думаю, читателя впервые увидят книгу, где автор насмехается над героиней и героем. Ирония ничего не отнимает у патетики, напротив, ее усугубляет» (Там же, с. 215). «Рейха, презируя рутину, в своих сочинениях был рутинером. Однажды я его попросил сказать откровенно, что он думает о фугах с вокализмами... которыми наводнены торжественные или похоронные мессы самых великих композиторов всех школ. О! — воскликнул он горячо. — Это варварство! — В таком случае почему же вы сами так пишете? — Боже мой! Все так делают» (Берлиоз, 1966, с. 75). «Вчера начала довольно большую картину в старом саду в Севре: молодом девушка сидит под цветущей яблоней, дорожка уходит вдаль, и всюду ветви фруктовых деревьев в цвету, и свежая трава, фиалки и маленькие желтые цветочки. Женщина сидит и мечтает с закрытыми глазами, она положила голову на левую руку, локоть которой опирается о колено» (Башкирцева, 1991, с. 302). «Находка оказалась до удивительности несложной • — я просто перевернул втулку. Она теперь сверлилась не сверху, а снизу, и чугунные опилки сами осыпались». Стружка не метала весте резьбу, и брак сразу исчез» (Киселев, 1960, с. 25). «Труд изобретателя... немислим вне ассоциативного мышления. ...Изобретательство — в значительной мере лишисние по аналогии» (Там же, с. 83). «...При прежнем, роторном низкооборотном бурении такое расположение зубцов было оправдано. Их породила тихоходная — 100 оборотов в минуту! — роторная установка» (Там же, с. 128). «...Надо придумывать опыты, наиболее острые для проверки наиболее уязвимых мест в своей теории, и притом такие, чтобы получить наиболее прямой ответ — да или нет, годится ваша теория или она ошибочна» (Семенов, 1973, с. 295). «Я пришел к идее, что цепь окисления фосфора является разветвленной, подобно дереву с его ветками» (Там же, с. 337).

5. Аффективно-дискурсивный компонент характеризует эмоциональный тон предвосхищения и осознания путей получения результата. Проявляется элементами: 18) эмоциональные предчувствования; 19) аффекты (вспомним архимедовское «Эврика!»); 20) настроения; 21) чувства ~ интелтуальные, моральные, эстетические.

В самоотчетах этот компонент выражается высказываниями:

«В отношении искусства я пришел к тому, что... оно меня утращает» (Флобер, 1984, С.Н5). «Это довольно смешная стряпня, написанная без претензий, но добросовестно. Счастливы те, кто в себе не сомневается и отдають на волю своего пера все, что исходит от их мозга. Я же колеблюсь, возноуюсь, досадуя на себя, страшусь» (Там же, с. 114). «Останавливаюсь у порога в невероятном смятении. Посмею ли я двинуться дальше? ... Не отказаться ли от своего плана? ... Дважды я подымаю руку, чтобы взяться за шнур звонка, и дважды рука моя падает... Краска заливаёт мое лицо, в ушах звенит, у меня . стоящее головокружение. Наконец, робость берет свое, и, пожертвовав всеми своими надеждами... я удаляюсь, вернее, бежу со всех ног» (Там же, с. 50). «Эту картину я напишу для себя как выражение моих чувств... и это будет очень хорошо. Мне досадно только, что дело происходит в сенате, а не на улице» (Башкирцева, 1991, с. 297). «Мне кажется, что теперь каждое мое начинание лие удастся, - и я полна какого-то дивного упоения. Я думаю о своих "Святых женах", и душа моя полна такого восторга от ясности, с которой эта картина мне представляется, что меня охватывает безумный страх — как бы кто-нибудь другой не сделал ее раньше меня» (Там же, с. 277). «Нам коза-

лось, что мы нашли саму истину» (Киселев, 1960, с.277). «...Я стою посредине старого сарая и растерянно думаю, как тут создать современный цех, из чего? Тревожно и нехорошо на сердце» (Там же, с.28). «Я даже рассмеялся: так просто было это решение, тщетно разыскиваемое много месяцев» (Там же, с.86). «Я быш доволен. Как же это мне посчастливилось так быстро найти решение?» (Там же, с.88). «Ощущение потолка мучило и огорчало. Застой был каким-то беспросветным» (Там же, с.114). «Я боялся потерять мысль, эту новую ниточку» (Там же, с.129). «...Воображение и интуиция, смелость и уверенность в провозглашении идей, противоречащих известным нам фактам, разве они возможны без романтики, без области чувств?» (Семенов, 1973, с.294). «Помню тот трепет, с каким я первый раз протягивал руку к щитку с рубильником. Я долго не решался начать опыт. Мне казалось, что в эту минуту решится судьба всей теории. И, не преувеличивая, могу сказать, что действительно безумно волновался» (Там же, с.341).

Из приведенных высказываний видно, что аффективный тон предвосхищения результата творчества даже не амбивалентен, а поливалентен: в аффективном тоне предвосхищения причудливо сочетаются многие, подчас противоположные чувства. Здесь одновременно и радость и страх, и удовольствие и страдание, и сомнение и надежда, — одним словом, то, что мы называем «муками творчества».

III. Волевая саморегуляция — признак, характеризующий понимание субъектом объективной необходимости завершения деятельности, выступающее регулятором его активности. Включает волевой и аффективно-волевой компоненты.

6. Волевой компонент характеризует способность субъекта к самодетерминации и саморегуляции своей деятельности. Его элементы: 22) восполнение мотивации; 23) выбор мотивов и целей при их конфликте; 24) регуляция внешних и внутренних действий.

Волевой компонент в самоотчетах проявляется в высказываниях:

«...Величайшая трудность для меня в том, чтобы сосредоточиться, и если я избрал этот раздражающий тебя образ жизни, то лишь исходя из неоспоримого и долгого опыта. Каждый день творческий подъем приходит лишь часам к одиннадцати вечера, после семи-восьми часов работы, а в течение года — лишь после вереницы однообразных дней, когда я уже месяц, а то и полтора проведу прикованный к столу» (Флобер, 1984, с.210). «В ночь на четверг, в два часа, я лег настолько возбужденный работой, что уже в три встал и проработал до полудня. Лег в час ночи, и то потому, что заставил себя» (Там же, с.200).

В этом высказывании Г.Флобера содержится указание на парадоксальность проявлений волевого компонента: на определенном этапе волевые усилия как бы вознаграждаются тем, что он называет «творческим подъемом», и возникает явление послепроизвольности, когда воля нужна уже не для того, чтобы заставить себя работать, а для того, чтобы заставить себя... отдохнуть от работы, оторваться от нее ради удовлетворения потребностей организма.

«Приходится останавливаться и вновь начинать в медленном темпе, разучивать кусок за куском те же длинные фразы, которые столько раз раньше... вел свободно и быстро с другими оркестрами» (Берлиоз, 1966, с.358). «Вот теперь-то уж, кажется, нужен отдых! Но нет, пусть он остерегает-ся отдыха, этот несчастный! Гут-то и надо удвоить хлопоты и внима-

нив» (Там же, с.359). «Подумываю о том, чтобы не так утомлять себя поздними сидениями по ночам» (Башкицева, 1991, с. 181). «Все-таки я работала целый день... Я твердо решила не манкировать более работой, но я утомлена» (Там же, с.212). «Десятки ошибок делал я, пока подбирался к истине» (Киселев, 1960, с.25). «...Простое решение — самое трудное, потому оно и венчает цепь сложных размышлений и поисков» (Там же). «Я думал о долоте неотступно — ив короткие часы отдыха, и по ночам: наяву и во сне я перебирал, вскрывал лапы долот, находил цапфу, искал причины износа, искал и не находил выхода» (Там же, с.62). «Отступить нельзя. Работать и работать — вот выход!» (Там же, с. 76). «Самым трудным, но и самым главным для ученого является необходимость быть самым строгим и беспристрастным критиком и судьей своих гипотез, своих опытов, своих обобщений» (Семенов, 1973, с.295).

7. Аффективно-волевой компонент, который характеризует эмоциональный тон саморегуляции субъектом своей деятельности, проявляется в следующих элементах: 25) аффект; 26) страсть; 27) фрустрация.

В высказываниях творческих деятелей может проявляться следующим образом:

«Треплетый мой роман вгоняет меня в холодный пот. ...Перечитал все это третьего, дня и ужаснулся, как мало и сколько стоило времени (уж не считая страданий)» (Флобер, 1984, с.241). «Без усилий ничего не достигнешь; все требует жертв. ...Разве ...создание произведения Искусства не напоминает восхождения на высокую гору? Путь трудный, требующий бешеной воли! ...Высота ее устрашает и именно этим влечет. ...Надо преодолевать ...приступы уныния. ...Наступит нас, когда... с ужасом разглядываешь ссадины на коже» (Там же, с.315). «Когда я сознаю, что приступаю к вещам особенно трудным, я становлюсь вдруг необыкновенно решительна, необыкновенно хладнокровна, я как-то подбираюсь, сосредотачиваюсь и достигаю большего, чем в вещах, которые по силам всякому» (Башкицева, 1991, с.297). «Я страдаю от сознания, что ничего не сделала за это лето, это составляет для меня предмет ужаснейших угрызений» (Там же, с.295). «...Какая усталость, какой неблагодарный, нескончаемый труд» (Берлиоз, 1966, с. 357). «Истомленный, разбитый душой и телом композитор появляется у главного попютра, едва держась на ногах, неуверенный, потухший, исполненный отвращения ко всему на свете до той минуты, когда рукоплескания зала, вдохновение исполнителей, любовь, которую он чувствует к своему творению, не превратят внезапно его в электрическую машину, откуда исходят невидимые, но реальные молниеносные излучения. И он начинает» (Там же, с.360). «Передо мной открывался выбор — возвратиться к отцу, признав себя виноватым и побежденным, или же умереть от голода! Но неукротимая ярость, которой наполняла меня эта альтернатива, давала мне новые силы для продолжения борьбы, и я решил пойти на все, выстрадать все что угодно» (Там же, с. 68). «Начались бессонные ночи. Я чертил схемы. Они не поддавались. И чем больше не поддавались, тем сильнее увлекали» (Киселев, 1960, с.64). «Шел по Москве и спорил сам с собой. Нет, уныния не было. Я не раз убеждался, сколько много зависит от того, как примешь ты в жизни свою неудачу: трусишь, откажешься от задуманного или устоишь, и тогда появятся новые силы, новое стремление к борьбе» (Там же, с. 75). «Хорошо чувствовать, что тяжелый удар не сломил тебя. Досаду и огорчение как рукой сняло. Я ощутил в себе силу и твердость» (Там же, с. 76). «...Истинный ученый должен быть даже не беспристрастным, но самым пристрастным критиком того, что ему всего дороже, — своей творческой рабо-

ты, которой он посвятил много дней и ночей труда, радости, творческого вдохновения. Он должен быть как бы врагом самому себе — в этом трагедия и величие ученого» (Семенов, 1973, с.295). «Как это трудно! Как противятся все наши чувства поставить опыт столь остро, когда нельзя ждать чего-то не столь определенного, когда уже нет никакой лазейки. ... Вы будете недостойны высокого звания ученого, если после поражения (полностью отрицательного опыта) не откажетесь от своей идеи, если будете хитрить и продолжать бороться за свою гипотезу. Вы должны признать свое поражение прямо и смело, без всяких уловок, как бы это ни было нестерпимо тяжело вам, как бы унижительно вам это ни казалось» (Там же, с.296).

IV. Владение внешними и внутренними средствами деятельности — признак, характеризующий вооруженность человека знаниями и умениями, обеспечивающими успешность и эффективность творческого труда. Дело в том, что никакая деятельность, в том числе и творческая, невозможна без знаний и умений, без средств и предметов. Поэтому знания и умения ~ необходимые составные творческого труда. Однако в творческом труде знания и умения могут не просто применяться для создания оригинального результата. Посредством их могут производиться и создаваться новые знания, осваиваться новые умения, придумываться и создаваться новые средства труда, применяться новые материалы. Вместе с тем, и с помощью известных средств, знаний, умений делается что-то оригинальное или оригинально. В этот признак входят гностический, моторный и аффективно-гностический компоненты.

& *Гностический* компонент — это знания человека о возможностях средств и предметов его деятельности, а также о собственных возможностях как субъекта творческого труда. В компоненте, следовательно, можно выделить элементы: 28) знания о средствах труда, необходимых для получения результата; 29) знания о предметах труда, их свойствах, возможностях; 30) знания о собственных способностях человека как субъекта труда.

О проявлении этого компонента могут свидетельствовать следующие высказывания творческих деятелей:

«В уме я держу некую манеру письма и изящество языка, которых хочу достигнуть» (Флобер, 1984, с. 190). «У меня нет способности Наполеона I Я не мог бы работать под грохот пушек. Даже от треска дров в камине я и то иной раз подскакиваю в испуге» (Там же, с.325). «Писать надо не сердцем, а головой... и, как ты ни одарен, необходима пресловутая сжатость, придающая силу мысли и слову рельефность» (Там же, с.210). «...Я прослыл мастером на этих трех величественных и несравненных инструментах — флажолете, флейте и гитаре. Кто рискнет отрицать, что этот разумный выбор, подсказанный мне природой, и привел меня к достижению самых мощных оркестровых эффектов, к музыке микельанджеловского склада» (Берлиоз, 1966, с.34). «...До чего же я был тогда далек от обладания тысячью качеств — точностью, гибкостью, чуткостью, темпераментом, хладнокровием — качеств, слитых в одном непостижимом инстинкте, составляющем талант настоящего дирижера! Сколько времени, упрежнений и размышлений понадобилось мне, чтобы овладеть некоторыми из них» (Там же, с.55). «Когда владеешь техникой, все, что ни делаешь, хорошо или почти хорошо...» (Башкирцева, 1991, с.270). «Вы может быть, воображаете, что нам приходится работать только глазами и пальцами? ...вы и не воображаете, сколько требуется самого бдительного внимания, непрерывных

сравнений, расчета, чувства и размышления, чтобы добиться чего бы то ни было» (Там же, с. 183). «Видишь зуб на широчке? Шарочка — это составная часть долота. Зубцов много. Посчитай, запутаешься? 250 штук. И каждый зубок своим умом живет, понятие имеет, что ему делать, как породу долбить. В долоте есть шарикоподшипники и другие части...» (Киселев, 1960, с.33). «...Я не специалист, но ведь как-никак я инженер и должен разбираться» (Там же, с.59). «Развитие науки и техники невозможно обеспечить только электронными машинами. Последние призваны лишь помочь человеку в этом деле, в огромное число раз ускоряя процесс его творчества» (Семенов, 1973, с.294). «Я чувствовал, что главная беда в том, что я не знаю физики. Смутно сознавал я, что без нее невозможно до конца понять химические явления» (Там же, с.365).

9. *Моторный* компонент характеризует двигательные умения — усвоенный способ действия, регулируемый знаниями, — и двигательные навыки — автоматизированные действия с орудиями и предметами труда (в том числе и движения собственного тела). В структуру этого компонента входят элементы: 31) понимание обобщенного правила действия с предметом, средством труда; 32) обратная связь в действиях с предметами, средствами труда; 33) сенсомоторный образ рабочего пространства; 34) образ исполнительного акта; 35) исполнительные движения; 36) коррекция исполнительных движений.

Вот как говорят о моторном компоненте творческого труда творческие деятели:

«Все это надо бы описать в подробностях, в красках, отшлифовать. ...я бы это сделал, если бы позавчера не ободрал себе палец, что вынуждает меня писать медленно и мешает на каждом слове» (Флобер, 1984, с.55). *«Флейта, гитара и флажолет!!! Я никогда не обладал друзьями исполнительскими талантами, но эти три кажутся мне достаточно почтенными. Впрочем, я ошибаюсь: я играл еще на барабане»* (Берлиоз, 1966, с.34). *«Сделаться художником не так легко, как сказать это; кроме таланта и гения, существует еще эта неумолимая механическая работа»* (Баширицева, 1991, с. 167). *«Стараясь очень осторожно перебрать все зубцы. Медленно перекаत्याю широчку с руки на руку. Вначале я делаю это чисто механически, действие едва задевает мысль... Вот снова ударил себя по пальцу, И вдруг, не думая уже ни о каких пальцах, закрепив на левой ладони шарочку, я быстро и сильно веду правой рукой по всей ее поверхности — от вершины до основания, от основания к вершине, по кругу, вокруг торца. Удар, провал... Гладко там, где зубцы идут плотно: при быстром движении след почти обций, волнистой линией, шарочка только щекочет руку. Зато там, где прозалина, большой интервал, рука больно ударяется о следующий зуб. Моя рука — «забой» — обкатывает шарочку! Скорость совсем маленькая, никакого давления... А если под большой нагрузкой и на огромных скоростях долото будет с силой вдавливаться в породу? Неужели здесь решение задачи? Но как же это я раньше не подумал об этом?»*

Я провожу по шарочке мгновенным движением и затем постепенно, медленно по всей ее поверхности. Как элементарно ясно даже на таком маленьком "опыте"! Конечно же, при презежем роторном низкооборотном бурении такое расположение зубцов было оправдано» (Киселев, 1960, с. 127). *«...Мне всегда важно осязать вещь: тогда ее точно видишь. Чертеюю не дает этого зримого восприятия. К тому же я давно заметил, что когда мастерить руками, ощутимее, живее становится сама мысль»* (Там же,

с. 134). «Немало труда положили... чтобы соорудить все это своими руками, — работали на станках и стеклодувных горелках. Установки нужны для довольно сложных экспериментов, для решения новых вопросов пауки» (Семенов, 1973, с.323).

Н.Н.Семенов рассказывает о П.Л.Капице: «Дни он проводит в лаборатории, нередко работая собственными руками (а руки у него золотые)» (Там же, с.395).

10. Аффективно-гностический компонент характеризует эмоциональный тон применения знаний, умений, навыков, овладения ими и т.д. Сюда можно отнести элементы: 37) эмоциональный тон кинестетических ощущений; 38) аффекты; 39) фрустрация.

Проявление этого компонента в высказываниях может иметь вид:

«Временами мне хочется плакать от сознания своего бессилия» (Флобер, 1984, с.209). «Мои муки при сочинении некоторых мест связаны с изображаемой средой (как всегда). Иногда это нечто настолько тонкое, что мне самому трудно себя понять. Но именно поэтому эти мысли надо выразить поясней. И потом, выражать пошлости так, чтобы было и точно и просто! — мучительно» (Там же, с.255). «...Писать его было для меня только удовольствием, и полтора года, которые я потратил на те пятьсот страниц, были полны самого глубокого наслаждения, какого я не испытывал за всю свою жизнь» (Там же, с.262). «Сколько мук доставляют ...одни репетиции» (Берлиоз, 1966, с.357). «...Дайте до! Ой! ...Ужас! ... Вы даете ми-бемоль» (Там же, с.358). «Все врозь, разбито, фальшиво, холодно, плоско, шумно, мерзко, несогласованно! И под таким впечатлением приходится оставлять шестьдесят или восемьдесят музыкантов» (Там же, с.359). «...Я с зростью размышлял: два композитора [Берлиоз имеет в виду себя и Мендельсона — В. Т.], много лет отдававших искусству весь ум, всю фантазию, какими их наградила природа, двести музыкантов, певцов и оркестрантов, старательных и способных, бились без пользы в продолжение недели, и вот теперь они должны были отказаться от показа, произведения, которое было ими воспринято, из-за непригодности только одного-единственного человека» (Там же, с.380). «...Все способности направлены к одной цели — к живописи, не к ремесленной живописи, а к такой, которая вполне передавала настоящее, живое тело: если добиться этого и быть истинным артистом — можно сделать чудесные вещи. Потому что все, все — в исполнении» (Башкирцева, 1991, с.249). «Мой рисунок не удастся, и мне кажется, что со мной случится какое-то несчастье, точно я сделала что-нибудь дурное и боюсь последствий или какого-нибудь оскорбления. Я жалка самой себе, но все-таки не могу отделиться от бессознательного страха» (Там же, с. 180). «Только бы не этот страх, это проклятое суеверие» (Там же, с. 185). «Особенно пристрастно ученый должен относиться к опытам — этому верховному судье всех научных гипотез и теорий» (Семенов, 1973, с.295). «Интерес к науке все возрастал, но вместе с тем я приходил в отчаяние: один я не мог переварить прочитанный материал, а посоветоваться было не с кем» (Там же, с.365).

V. Ориентировка в межличностных отношениях — признак, который характеризует отражение в сознании субъекта творческого труда его «производственно-творческих» отношений с другими людьми (профессиональной общностью, обществом, человечеством) в прошлом, настоящем и будущем. Здесь можно выделить социально-рефлективный и аффективно-гностический компоненты и составляющие их элементы:

11. Социально-рефлексивный компонент: 40) социально-смысловая установка — взгляды человека на мир и образ того, к чему он стремится; 41) представление о себе и значении своего творчества в настоящем времени — реальное Я; 42) представление о себе и значении своего творчества в будущем (что скажут потомки?) — идеальное Я.

В высказываниях творческих деятелей этот компонент может выглядеть так:

«Конечно, я знаю, что в нынешнее время нигде нельзя печататься и что все существующие журналы — гнусные шлюхи с замашками кокеток... Ну что ж, надо делать, как ты и делаешь, — издаваться отдельной книгой (это куда лучше) и пребывать в одиночестве. Что за надобность впрягаться с другими в одну дышло и трусить вместе с упряжкой омнибуса, когда можешь оставаться лошадкой для тильбюри?» (Флобер, 1984, с. 258).

В этом высказывании Г.Флобер обращает внимание Луизы Коле на место творца среди других творческих деятелей настоящего, А вот его обращение к прошлому:

«... Весьма грустно видеть, как великие люди легко достигают эффекта помимо всякого Мастерства. Есть ли что-нибудь хуже построенное, чем многие вещи Рабле, Сервантеса, Мольера и Гюго? Зато какие разящие удары! Сколько мощи в одном-единственном слове! Нам-то приходится громоздить один на другой кучу маленьких камешков, чтобы соорудить наши пирамиды, не составляющие и сотой части их пирамид, сделанных из цельных глыб» (Там же, с. 256—257). «Мать показала мне (она вчера это обнаружила) в "Сельском враче" Балзика такую же сцену, как в моей "Бовари": посещение кормилицы (я этой книги никогда не читал...). Те же детали, те же эффекты, тот же замысел, можно подумать, что я у него списал, не будь моя страница, скажу не хвалясь, бесконечно лучше сделана» (Там же, с. 239).

А вот место, где речь идет о значении деяний во времени:

«Но если твое произведение искусства добротное, — пишет Г.Флобер Максиму Дюкану 19 июня 1852 года, — если оно подлинное, оно найдет отклик, найдет свое место через шесть месяцев, через шесть лет или после твоей смерти. Какая разница!» (Там же, с. 191). «...Вы, великие виртуозы, вы князья и короли милостью божьей, вы рождаетесь на ступенях трона, а пом, композиторам, нам нужно бороться и побеждать, чтобы завоевать себе царство. Но сами опасности и напряженные борьбы, они лишь прибавляют блеск и упоение нашим победам» (Берлиоз, 1966, с.361). «Надо слышать музыку Мендельсона, чтобы получить представление о тех разнообразных возможностях, которые предоставляет эта поэма [Речь идет о поэме Гёте «Вальпургиева ночь». — В. Т.] искусному композитору. Мендельсон извлек из нее все наиболее восхитительное. Его партитура обладает исключительной ясностью, несмотря на всю свою слоюность» (Там же, с.374). «Так в ожидании времени, когда и я стану проклятым оперным композитором, я сделался хористом второрядного театра, лишенным уважения, целиком и полностью отлученным от общества» (Там же, с. 71). «Когда я буду знаменитой... это будет, может быть, через какой-нибудь год» (Башкирцева, 1991, с. 283). «...Я хотела бы прежде сделаться известной и тогда уже с известным именем послать картину, а то еще и внимания не обратят» (Там же, с. 191). «Я глупа, у меня нет такта и никогда не было. Укажите мне хоть одно мое умное слово или разумный поступок. Ничего, кроме глупостей. Я считала себя умной, а я нелепа. Я считала себя смелой, а я боязлива. Я думала, что у меня талант, и не знаю, куда я его дела. И при всем этом претензия писать известные вещи!» (Там же,

с. 161). «У них есть практика, знание, опытность, но эти соракалстные девушки не сделают ничего лучше, чем делают теперь. Те, которые молоды ... рисуют хорошо, у них есть время... но нет будущего» (Там же, с. 165). «...Продукция, которую выпускал наш завод, казалась мне, инженеру и конструктору, неинтересной; отработанный годами стандарт, никаких видов на творчество» (Киселев, 1960, с. 9). «Если уж это запатентовано... Тогда в мире больше ничего изобретать» (Там же, с. 17). «Выбираю нефтяную промышленность, иду долото и, потрясенный, узнаю, что за полвека его жизни в мире на него выдана не тысяча, а 10 000 патентов!» (Там же, с. 79). «Читаю патент за патентом, вскоре выясняю, что и двадцать седьмое мое предложение тоже не отличается новизной» (Там же, с. 74). «Ученый должен все силы своего ума и чувства отдавать служению науке и через нее служению народу; никогда не застревать на том направлении в науке, которое начинает изживать себя, и смелее переходить на разработку других более актуальных для науки и народа направлений» (Семенов, 1973, с. 296). «Не скрывать от других своих идей» (Там же.) «Настоящий Ученый должен понимать, что интересы развития его собственной школы заключаются в расширении и изменении заложенных в ней идей под действием инициативного творчества его молодых сотрудников. Если же он будет требовать от них лишь слепого исполнения задуманных им работ..., то талант молодых ученых будет тускнеть..., школа научного руководителя... умрет либо еще при жизни, либо тотчас после смерти ее основоположника, так как у него не будет творческих наследников» (Там же, с. 292).

12. Аффективно-рефлективный компонент характеризует эмоционально-оценочное отношение субъекта к себе на основе сравнения своих деяний с деяниями других деятелей, а также отношение к другим людям, основанное на оценке их творчества. Включает в себя элементы: 43) самооценки и основанный на ней уровень притязаний; 44) самоуважение (самопрезрение); 45) уважение (презрение) к другим. Этот компонент точнее было бы назвать эмоционально-рефлективным.

Например, Т. Флобер, сравнивая себя с Рабле и Сервантесом, говорит о чувстве страха перед их величием:

«... Читаю и чту Рабле и "Дон Кихота". Какое подавляющее величие! Они как пирамиды, — чем больше их созерцать, тем кажутся выше — в конце концов даже страшно становится» (Флобер, 1984, с. 218). Здесь же мы встречаем удивление Г. Флобера: «Что до Бейля, я, прочитав "Красное и черное", никак не мог понять восхищения Бальзака подобным писателем» (Там же).

В другом месте Г. Флобер говорит о чувстве гордости:

«Да, прекрасно быть великим писателем, поджаривать людей на сковороде своей фразы, чтобы они подпрыгивали, точно каштаны. Чувство, что ты давишь на человечество всей тяжестью своей мысли, наверно, вызывает прилив лихорадочной гордости» (Там же, с. 158).

Берлиоз иронизирует по поводу флейтиста, с которым театр заключил контракт на концерты, что помешало самому Берлиозу выступить с концертом:

«Исполненный уважения к великой флейте, я поспешил уехать» (Берлиоз, 1960, с. 362). «В этом жалком убежище, — с чувством сильного сожаления говорит Г. Берлиоз о Шиллере, — великий поэт ... жил, как самый обыкновенный студент! Да, я не люблю Гёте за то, что он мог допускать это! Он, который был так богат, государственный советник! Неужели же он не мог изменить судьбы своего друга-поэта. Или эта знаменитая дружба не

существовала на деле?» (Там же, с.365). «Я выразил ему свое подлинное отвращение к первому аллегро этой кантаты. Тем лучше! радостно воскликнул он. Поздравляю вас с... вашим вкусом, А я-то боялся, что вы останетесь довольны этим аллегро; откровенно говоря, оно очень плохо» (Там же, с.369). «У меня не осталось больше сомнений в ничтожной ценности моей мессы, и поэтому я... остальное сжег» (Там же, с.56). «Необузданность нашего восхищения, какое мы... испытывали к нашим любимым авторам, можно сравнить только с нашей глубокой ненавистью к другим композиторам» (Там же, с.80). «Меня охватывает безумный страх — как бы кто-нибудь другой не сделал ее (картину. — В.Т.)раньше меня...» (Башикирцева, 1991, с.277). «Да, я люблю себя, одна я!!!» (Там же, с.295). «О, стать знаменитостью, когда я представляю себе в воображении, что я знаменита — это точно какая-то молния, точно электрический ток; я невольно вскакиваю и начинаю ходить по комнате» (Там же, с.296). «Как волнуешься и чувствуешь себя несчастным при виде таких вещей! О, как хочется обладать гением» (Там же, с.247). «Глубокое отвращение к самой себе. Я ненавижу все, что я делаю, и говорю, и пишу. Я ненавижу себя, потому что не оправдала ни одной из своих надежд. Я обманулась... Я ненавижу себя!» (Там же, с. 161). «...Меня назначили главным инженером долотного завода в Верхних Сергах. Это не очень обрадовало. Дело, конечно, почетное. Но...» (Киселев, 1960, с.9). «Очень горькое чувство испытали мы в эти минуты. Неужели конец всем мечтам? Нет, не может быть. Конечно же, не все на свете еще изобретено» (Там же, с. 17). «Обидно... Снова очень обидно... Пусть додумался кто-то раньше меня, но я-то ведь не знал этого. Значит, иду к цели правильной дорогой» (Там же, с.68). «Из библиотеки я вышел смятенный и рассеянный. Десять тысяч — и ты один! Нет... Похоже, что задача не по плечу. Кого ты хочешь удивить, раз долото действительно конструктивно отработано?» (Там же, с.75). «Бывает, что и взрослый человек радуется как ребенок. Твое изобретение! Первое... Все сразу было забыто. И весь прошедший год горестных поисков и неудач, и тревоги неразделенных дум. Значит, могу. Значит, вижу. Значит, сумею. Значит, там где прошли десять тысяч, я смог увидеть существенную новизну» (Там же, с.90). «Ученый должен радоваться не только своим успехам, но и успехам всех других ученых, в частности, работающих над решением тех же задач, над которыми вы работаете, и притом вне зависимости от личных симпатий или антипатий к этим ученым; не завидовать успеху тех или других ученых» (Семенов, 1973, с.296).

Схема психологической структуры субъекта творческого труда приведена на рис. 2 (с.48 настоящего издания).

1.5. Уровень конкретной методики исследования

Конкретная методика исследования — это письменно изложенная понятным для всех языком и предметно представленная *система* средств сбора фактического материала в определенной области. Таким образом, методика исследования психолого-педагогических проблем — это то, что, по образному выражению Е.Л.Климова, «может лежать на столе у психолога» и чем он может воспользоваться в своей работе. Поскольку методика — это *система средств*, направленных на достижение цели и решение задач конкретного исследования, то она может состоять не обязательно из одного метода, а из нескольких методов,

объединенных одной целью. Но в любой методике (проективной, экспериментальной, коррекционной и т.д.) наблюдение выполняет базовую роль, поэтому в дальнейшем конкретная методика будет характеризоваться как методика наблюдения (читатель может добавить в соответствии с целями и задачами собственного исследования: ... в условиях естественного или лабораторного эксперимента; ... в ходе клинической беседы; ... в процессе интервью; ... в ходе формирующей работы; ... как анализ продуктов деятельности и др.).

Методика исследования включает следующие составные части:

1) исходное представление об изучаемой реальности, выраженное письменно (первоначальный его вариант формулируется на этапе выбора темы и постановки проблемы научного исследования);

2) программа исследования в виде письменного перечня и описания единиц наблюдения, объективных показателей их проявления (первоначальный вариант программы складывается в процессе работы с литературой, а окончательно оформляется после проведения пилотажного исследования);

3) описание требований к процедуре исследования, к организации работы исследователя (первоначальный вариант этого описания делают после проведения пилотажного исследования, а окончательный — после завершения систематического исследования и анализа его результатов, когда становятся видны совершенные ошибки и можно дать советы своим последователям, предостеречь их от упущений, ошибок);

4) описание и фактическое наличие, например в приложении, необходимых средств фиксации результатов (фотографии, магнитофонные записи, бланки ответов, тексты вопросников и т.д.);

5) описание порядка обработки и представления фактического материала (указываются основания, по которым возможна интерпретация фактов, их анализ, статистическая обработка, табличное и графическое представление в тексте и т.д.).

Мы предлагаем студентам в качестве методики к темам курсовых и дипломных работ дневник фиксации психологических признаков сознания субъекта различных форм труда в детском возрасте (о конкретном его применении см. 4.2). Она может служить образцом компактного соединения различных методов в соответствии с концепцией автора и конкретными задачами исследования различных форм труда. В этом дневнике представлены как единицы наблюдения, составляющие в целом предмет исследования, так и методы их фиксации и объективные показатели проявления в деятельности детей. Рассмотрим на примере предлагаемого дневника части методики исследования:

1. Исходное, представление об изучаемой реальности — это формулировка гипотезы исследования. Это предполагаемый исследователем ответ на основной вопрос исследования. В соответствии с гипотезой формулируются задачи исследования, направленные на ее проверку, доказательство. Все это дает возможность перейти к следующему этапу разработки методики — составлению программы исследования.

2. Программа исследования в виде перечня и описания единиц наблюдения составляется на основе анализа литературы по теме исследования. Если единицами наблюдения определены компоненты психологической структуры сознания субъекта труда, то исследуются рабо-

ты по психологии труда. Поскольку в этих источниках характеризуются, *развитые* формы труда, а в исследовании объектом изучения является ребенок во взаимодействии с взрослыми, то эти компоненты нуждаются в конкретизации применительно к возрастным особенностям, что требует включения в круг информационного запроса источников по детской психологии, дошкольной педагогике. Дальнейшее уточнение, конкретизация выделенных единиц исследования осуществляется в ходе пилотажного исследования, где определяются и описываются объективные показатели проявления каждой единицы исследования в деятельности ребенка, определяется содержание и характер самой этой деятельности, требования к ее организации (подробное описание единиц анализа и объективных показателей их проявления в деятельности ребенка дано в 4-й главе настоящего пособия).

3. Описание требований к процедуре исследования и организации работы исследователя осуществляется сначала в ходе пилотажного исследования, когда каждый исследователь сам осваивает методику, осуществляет своеобразный «перенос» ее извне внутрь своего сознания. В ходе такой «интериоризации» исследователь мысленно и на бумаге отмечает свои иаги, запоминает последовательность совершаемых им действий, вырабатывает алгоритм собственного движения от незнания к знанию. Затем эта фоцедура отрабатывается в ходе систематического исследования. После его завершения и анализа полученных результатов можно сделать вывод и относительно соответствия процедуры исследования его цели и задачам. Наконец, можно приступить к ее описанию. Делать это следует таким образом, чтобы любой читатель по описанию смог воспроизвести ход исследования и проверить достоверность полученных в ходе его результатов.

4. Описание средств фиксации результатов делается также после завершения работы в окончательном варианте. Но иногда к проведению систематического исследования могут привлекаться другие люди. В этом случае специально для них делается описание требований к процедуре и средствам исследования; этот рабочий, «сырой» вариант описания «доводится» впоследствии исследователем вместе с помощниками.

5. Описание порядка обработки и представления фактического материала делается после завершения работы и окончательного написания текста. С позиций проделанного табулирования, графического представления полученных результатов, их анализа с применением методов математической статистики становятся видны те основания, по которым анализ вскрывает существенные зависимости, «нащупывает» интересные тенденции в развитии ребенка. Так, при анализе развития ребенка как субъекта труда в разных возрастных периодах обратило на себя внимание преобладание аффективных компонентов над гностическими и операторными. Это послужило сигналом для выделения такого основания для анализа, как соотношение указанных компонентов в психологической структуре сознания ребенка. Другим основанием явилось отношение взрослого к деятельности ребенка, его позиция. Были выделены ее объективные показатели, определены требования к ней и т.д. Таких оснований может быть много, если они диктуются целями исследования и ведут к решению исследовательских задач. Выделение новых оснований может ставить исследователя перед необходимостью сбора новых фактов, т.е. создает перспективу начатого исследования, устремляет его в будущее.

Глава 2. Этапы научного исследования

Всякая работа, в том числе и научная, совершается в определенной последовательности. В этой главе показана последовательность проведения научной работы от выбора темы до оценки эффективности проведенного исследования. В каждом разделе главы представлен определенный этап научной работы. Такое детальное деление на этапы сделано специально, чтобы начинающий исследователь ничего не упустил, ибо выпадение одного звена в научном исследовании приводит к обрыву всей цепи, что создает буквально непреодолимые трудности научного роста: исследователь теряется, у него «все валится из рук». Излишняя дотошность в данном случае оправдана, так как это позволяет начинающим исследователям корректировать свои шаги с алгоритмом, предложенным автором, с опорой на уже осуществленные научные исследования психолого-педагогических проблем, в том числе и на свои собственные.

2.1 «Выбор темы и постановка проблемы научного исследования»

Чаще всего студенты получают готовые темы исследований на кафедрах. В этом случае студенту остается определить ту, которая соответствует его интересам.

Кафедра, как правило, предлагает студенту для курсовой работы узкую тему, что позволяет сделать достаточно глубокое и всестороннее исследование.

Иногда студент сам выбирает тему исследования. Это может происходить в силу того, что среди предлагаемых кафедрой тем нет той, которая была бы интересна для студента. В самостоятельном выборе темы могут помочь следующие приемы:

1) просмотр аналитических обзоров достижений науки, написанных ведущими специалистами (как правило, такие обзоры завершаются перечнем нерешенных или спорных научных проблем и перспектив развития отрасли науки);

2) выбор темы по принципу повторения проведенных исследований, но с использованием новых, более совершенных методов, т.е. посредством углубления и уточнения имеющихся научных данных и их проверки;

3) ознакомление со специальной литературой, с новейшими исследованиями, особенно в пограничных областях, поиск темы на «стыке» наук или отраслей науки;

4) теоретическое (философское) обобщение исследований, теорий, результатов, критико-аналитических и описательных материалов. Темы такого рода, как правило, «тянут» на докторскую диссертацию, представляя собой научное исследование высокого порядка. Но если студент, обладающий философским складом ума, выбирает такую тему для дипломной или даже курсовой работы, то это его право и кафедра должна утвердить эту тему в порядке исключения при достаточном ее обосновании студентом. Кто знает, может, из студенческой курсовой работы вырастет докторская диссертация?

5) экспериментальная проверка гипотез, выдвинутых, но не проверенных учеными;

б) консультации с ведущими деятелями науки для выявления малоизученных проблем или их аспектов, имеющих актуальное значение для теории и практики.

Выбранная тема должна отвечать требованиям актуальности и новизны.

Актуальность темы обосновывается студентом с опорой на общественную практику, на нужды людей, сталкивающихся с проблемами, решения которых нет в литературе. Актуальной является такая тема, которая ставит целью поиск ответа на вопрос, продиктованный требованиями практической деятельности людей, сталкивающихся либо с отсутствием готового ответа в соответствующей литературе, либо с наличием разных точек зрения на проблему.

Новизна собственного подхода устанавливается студентом, а затем и обосновывается в процессе и результате всестороннего библиографического поиска. *Определение новизны связано с постановкой основной проблемы исследования, определением места выбранной темы в решении научной проблемы, и в более широкой научной области (научном направлении).*

Тема научного исследования — это определение изучаемого явления, охватывающее определенную область (аспект) научной проблемы. Тема формулируется обычно в терминах предмета исследования.

Научная проблема — это требующий решения основной вопрос, возникающий, когда имеющихся знаний недостаточно для решения какой-либо научной загадки и неизвестен способ добывания недостающих знаний. Научная проблема может состоять из ряда тем (аспектов проблемы) или формулироваться в одну самостоятельную тему исследования (как правило, это темы докторских диссертаций). Научная проблема может быть глобальной, требующей окончательного решения — на высоком философском уровне обобщения, что не исключает проведения частнонаучных исследований.

Научное направление — определенный методологический, общенаучный и частнонаучный подход к решению научных проблем, представляющий определенное видение предмета науки и методов его изучения («научная школа»). Научное направление персонафицировано ученым или учеными, стоящими у истоков определенного плодотворного подхода к решению научных проблем. В мировой и отечественной психологии научные направления представлены научными школами, персонафицированными именами их родоначальников (Д.Уотсо — «бихевиоризм», М.Вергеймер, В.Кёлер, К.Коффка — «гештальт-психология», В.Бунд, Э.Д.Титчейср — «структурная психология», З.Фрейд — «психология бессознательного и психоанализ», Д.Н.Узнадзе — «психология установки», Л.С.Выготский — «культурно-историческая психология», А.Н.Леонтьев — «психология деятельности», В.Н.Мясищев — «психология отношений» и т.д.).

Какой бы узкой ни была выбранная тема исследования, она решается в рамках определенного подхода, или парадигмы. Иногда научная проблема в ходе ее исследования предъявляет требование объединения нескольких подходов, парадигм; иногда для ее решения возникает необходимость в создании нового научного подхода, новой парадигмы. Так возникают новые научные направления, дающие серию плодотворных исследований

последователей, учеников, возникают научные школы. Начиная с исследователя мы рекомендуем специализироваться не по научным направлениям, а по проблемам, и пользоваться для их решения достижениями всех школ. Особенно такой подход актуален в исследовании такого сложного феномена, как личность: теорий личности много, но личностей все равно больше и поэтому знание как можно большего числа теорий создает возможности для нахождения способов решения проблем личности, обратившейся к психологу за помощью.

Выбор темы и постановка проблемы завершаются написанием текста, фиксирующего проделанную на этом этапе работу и содержащего:

1. Формулировку темы исследования.
2. Характеристику места данной темы в более широкой области — научном направлении, научной проблеме.
3. Постановку проблемы, которую собирается решать исследователь.
4. Перечень вопросов, на которые предполагается получить ответ в исследовании.

2.2. Ознакомление с проблемой по литературным источникам

Если говорить о качественной оценке научной проблемы, то критерием здесь должна выступать жизнь, практика людей. Научная проблема тогда имеет высокую оценку, когда ее решение помогает людям лучше жить, производительнее и интереснее работать и т.д. Это значит, что научные проблемы, являющиеся актуальными и значимыми, обнаруживаются исключительно в практике, в частности психолого-педагогические проблемы — в практике воспитания и обучения детей. Сами практические работники могут находиться в плену стойких стереотипов и традиций и не замечать этих проблем. Поэтому часто бывает необходимым взгляд на практику «со стороны». Но и по-настоящему заинтересованный взгляд «со стороны» не даст результатов, если восприятие наблюдателя не будет подготовлено предварительной работой. Это будет взгляд постороннего. Как отмечает Е.А.Климов, для того, чтобы быть выше практика, сначала нужно им стать; это высказывание может предостеречь начинающих исследователей от имеющего место заблуждения, что теоретик по уровню развития стоит выше практика и видит больше. Но на самом деле формула Е.А.Климова будет верна и в «перевернутом» положении: для того, чтобы быть выше теоретика, сначала нужно им стать, а для этого необходимо освоить всю систему знаний, имеющих отношение к научной проблеме. Эта задача решается на следующем этапе научного исследования.

2.2.1. Усвоение языка исследования

На основе сформулированной темы и определения проблемы исследования, а также перечня исследовательских вопросов, на которые необходимо получить ответы в ходе исследования, появляется возможность и возникает необходимость составления *первого варианта* понятийного словаря исследования. Важность составления такого словаря не нуждается в пространных доказательствах. Достаточно сказать, что начинающему исследователю невозможно осознанно и адекватно

читать научные тексты, не определив основные понятия. Это все равно, что говорить с автором научных работ на разных языках: обыденное и научное сознание, оперируя одними и теми же понятиями, вкладывает в них разный смысл. Поэтому, прежде чем приступить к чтению научной литературы, необходимо составить словарь основных понятий, чтобы избежать разночтений.

Сначала все понятия выписываются на специальные карточки (лучше использовать для этого карточки из плотной бумаги размером в половину стандартного листа). Затем начинается поиск определений (толкований), для чего исследователь просматривает:

а) энциклопедии: общие (БСЭ, МСЭ и др.) и специальные (философский энциклопедический словарь, педагогическая энциклопедия и т.д.);

б) толковые словари: общие (С.И.Ожегова, В.И.Даля и др.) и специальные (философский, психологический, педагогический, дефектологический и др.);

в) оглавления и предметные указатели основных учебников и монографий по теме (проблеме) исследования.

Найденные в разных источниках определения лучше выписать на отдельные карточки, что позволит их сравнивать, обобщать, классифицировать, анализировать и др. Результаты этой обработки можно упорядочить в виде следующих записей:

1. Описание основных понятий и логических связей между ними. Это описание задает понятийный аппарат будущего исследования.

2. Анализ, сравнение, сопоставление различных толкований одного и того же понятия.

3. Классификация выделенных понятий (терминов) по каким-либо параметрам.

В результате исследователь должен прийти к выводу о том, какое толкование того или иного понятия будет принято за основу в собственном исследовании. Исследователь может прийти к необходимости формулировки своего собственного толкования (определения) какого-то понятия в силу того, что ни одно из существующих толкований не отражает, по его мнению, существа описываемой данным понятием реальности. В этом случае исследователь делает *письменное* толкование понятия и оговаривает в комментариях к нему, почему это понятие определяется так в контексте данного исследования.

Составление понятийного словаря исследования помогает не только усвоить язык данной науки, но и осознать свои информационные потребности, очертить их рамки, так как в противном случае исследователю грозит попытка «объять необъятное» или, наоборот, упустить из круга информационных потребностей какую-то литературу.

2.2.2. Работа над литературными источниками

Поиск литературы по теме исследования может осуществляться с использованием алфавитных, систематических и предметных каталогов библиотек, еженедельника «Книжные летописи», сборников «Книжное обозрение», «Новые исследования» (в педагогике, в психологии и т.д.), «Летопись журнальных статей», тематических планов издательств.

Если название книги отражает избранную тему, то следует выписать специальную карточку выходные данные: фамилия и инициалы автора, название книги или статьи, место издания, издательство и год издания. Для статьи указывают название журнала или сборника, год и номер (для журнала) издания и страницы, на которых помещена статья.

Особо подчеркну необходимость использования для составления списка литературы (библиографии) карточек. Лучше всего использовать специальные, каталожные карточки (из плотной бумаги одинакового размера), что создает удобства и экономит время в работе с литературой. Когда исследователь приступает к литературному оформлению своей научной работы, то возникает необходимость ссылаться на источники, поэтому список литературы должен быть оформлен прежде, чем начнется непосредственная работа над текстом. Карточки позволяют сделать такой список очень быстро, без затрат времени и усилий. Достаточно сложить карточки с выходными данными литературных источников, используемых в тексте, в алфавитном порядке и скрепить резинкой. Список литературы готов. Остаётся пронумеровать карточки, если ссылки делаются с указанием номера литературного источника без подстрочных сносок. Это удобная форма ссылок на литературные источники. Переписывать список литературы при такой форме ведения записей потребуется всего лишь один раз — в окончательном оформлении текста научной работы.

Если какой-то из литературных источников не используется в тексте, то достаточно отложить карточку с его выходными данными в сторону.

После того, как зафиксированы выходные данные на все имеющиеся в каталоге литературные источники, имеет смысл источники систематизировать, т.е. определить порядок, в котором они будут изучаться. После этого можно их заказывать.

Знакомство с литературным источником осуществляется в определенной последовательности:

- 1) сначала знакомятся с названием;
- 2) потом читают аннотацию;
- 3) следующий шаг — знакомство с оглавлением книги;
- 4) если книга снабжена научным аппаратом (предметный, именной указатель), то можно воспользоваться им для выборочного чтения;
- 5) наконец, знакомство с текстом разделов и параграфов — чтение как сплошное, так и выборочное в зависимости от источника.

Знакомство с аннотацией, оглавлением, предметным, именованным указателем, беглое (ознакомительное) чтение следует сопровождать аналитическими записями:

- аннотирование, критические замечания, отдельные выписки прямо на карточке после беглого чтения;
- краткое конспектирование отдельных разделов книги после выборочного чтения;
- подробный конспект отдельных разделов или всей работы, если она имеет прямое отношение к теме исследования.

Уже на этапе предварительного знакомства с литературой книги и статьи для подробного конспекта откладываются. При чтении книг можно руководствоваться образным советом Ф.Бэкона, который писал, что есть книги, которые надо только «отведать» (посмотреть аннотацию, оглавление), есть такие, которые лучше всего «проглотить» (прочитать бег-

лым чтением) и лишь немногие следует «разжевать и переварить» (прочитать сплошным медленным чтением и подробно законспектировать).

В зависимости от цели и задач конкретного научного исследования используют разные способы библиографических разысканий: хронологический, обратнo-хронологический, сравнительно-хронологический.

Хронологический способ применяется для выяснения того, как развивалось изучение какого-либо явления, когда появились первые исследования по теме, как они изменились со временем, что накоплено на сегодняшний день, что осталось неизвестным и т.п.

Обратнo-хронологический — это способ, при котором исходят из новейших исследований, чтобы потом под этим углом зрения обратиться к более ранним публикациям.

Сравнительно-хронологический способ дает возможность проследить развитие нескольких точек зрения, концепций, теорий, касающихся одного и того же явления.

Еще одним источником информации о литературе по теме является прикнижная или пристатейная библиография или ссылки на книги и статьи, даваемые постранично. Этим источником не следует пренебрегать, ибо содержащиеся в нем материалы могут непосредственно относиться к теме исследования. Уже на этапе предварительного ознакомления с литературой следует обратиться к библиографии в книгах и статьях и пополнять из этого источника список литературы собственного исследования.

Изучение литературы. Разные по значению для исследования литературные источники требуют разной тактики чтения и ведения записей. Выше упоминались некоторые приемы чтения и записи. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Беглое чтение позволяет охватить большой объем литературных источников. Оно требует определенных навыков (по технике скорочтения есть специальная литература). Как это ни парадоксально звучит, но беглое (быстрое) чтение имеет свои преимущества перед медленным чтением. При этом чтении внимание становится более сосредоточенным и избирательным, легче схватывается структура материала, основные положения, генеральная идея, «красной нитью» проходящая через все исследование. Поэтому даже *после* медленного чтения целесообразно беглое просмотривание материала в целом.

Сплошное чтение применяют при углубленном изучении материала. При этом, если книга собственная, хорошо делать пометки и подчеркивания на полях, что облегчает конспектирование. Если книга библиотечная, то пометки делают в рабочей тетради со ссылкой на конкретные страницы.

Неполное или выборочное чтение применяют в случаях, когда глубокому изучению подвергаются отдельные разделы, параграфы, а также при повторном чтении.

Смешанное чтение — использование всех видов чтения в определенной последовательности. Такая форма чтения используется при основательном изучении какой-либо книги с неоднократным обращением к ней.

Ведение записей. При всех способах чтения могут использоваться такие формы записей, как аннотация, план, выписки, конспектирование.

В *аннотации* с предельной лаконичностью отмечают основное содержание и значение книги или статьи, делают пометку о возможном

использовании материала в своей работе. Это можно делать прямо на карточке с выходными данными источника.

План записывают тогда, когда достаточно зафиксировать лишь перечень вопросов, которые рассматриваются в книге или статье.

Выписки могут делаться в форме цитат, которые берутся в кавычки и снабжаются ссылками с обязательным указанием выходных данных и страниц. Можно делать выписки в форме *сокращенной записи* — отражения существа материала, выраженного своими словами (ссылка на такую запись делается без указания страниц), и в форме *смешанной записи* — цитаты чередуются с пересказом существа материала своими словами.

Тезисы — это перечень основных утверждений, идей, выводов, которые содержатся в книге. Запись может вестись как словами автора, так и своими.

Конспектирование — это глубокий и тщательный письменный анализ литературного источника. Поэтому записи при конспектировании делаются *после* того, как весь текст просмотрен и сделаны пометки на полях или в рабочей тетради. В конспекте последовательно и связно излагаются не только основные положения, но и аргументация автора, ход его доказательства.

Конспектирование предполагает критическое переосмысление текста, поэтому должно содержать комментарии и замечания. Целесообразно оставлять большие поля, чтобы можно было после переосмысления делать критические замечания и пометки напротив соответствующих мест текста. Если записи ведутся в тетради, то следует их делать только с одной стороны листа. Тогда можно будет свои комментарии и критические замечания записывать на чистой стороне листа напротив комментируемого текста. Целесообразность ведения записей с одной стороны листа связана также с возможностью при литературном оформлении монтировать черновик непосредственно из конспекта, что существенно экономит силы и время (о технике монтажа будет сказано в главе о литературном оформлении научной работы).

2.3. Составление первоначального плана научного исследования

Строго говоря, первоначальный план научного исследования в общих чертах возникает в сознании исследователя при усвоении научного языка исследования. Уже на этом этапе мысленно очерчивается круг информационных потребностей, включающий в себя исследования по определенной научной проблематике. Мы уже на этом этапе письменно обозначаем перечень основных вопросов, на которые необходимо дать ответ в исследовании. Но только в процессе работы с литературой можно определить состояние разработанности того или иного вопроса, а следовательно — и количество материала и структуру работы.

Как правило, научная работа *условно* делится на две части: теоретическую и экспериментальную. В теоретической части делается обзор литературы по теме исследования. В экспериментальной части приводятся собственные исследования и полученные результаты с их анализом, выводами. Однако в плане мы не пишем, что какая-то часть является теоретической, а какая-то — экспериментальной. Простой план

предполагает перечень основных аспектов темы исследования. Для этого необходимо попытаться мысленно представить целостную структуру научной работы: из каких логически связанных структурных частей должен складываться текст научного исследования?

Например, тема исследования формулируется так: «Соотношение влияния игры и труда на развитие личности дошкольника». Выделяем основные понятия этой темы: «игра», «труд», «развитие», «личность». Формулируем проблему: «Какой из указанных видов деятельности оказывает определяющее влияние на развитие личности дошкольника?». Перечень основных вопросов: 1) В чем заключаются психологические особенности игры и труда? 2) Что представляет собой личность вообще и личность дошкольника в частности? Какова ее психологическая структура? 3) В чем состоит значение дошкольного периода в жизни человека для развития его личности? 4) Каковы основные личностные новообразования дошкольного возраста? 5) Как влияет на развитие личностных новообразований организация творческих сюжетно-ролевых игр и творческого труда дошкольников?

Понятный словарь и перечень основных вопросов задают круг информационной потребности исследователя данной темы. Требуется найти литературу по психологии и педагогике игры и труда в дошкольном возрасте; психологии личности вообще и личности в детском возрасте; определить со значением понятия «развитие» в философской и психологической интерпретации. Основные понятия и вопросы темы обозначают в общих чертах структурные компоненты плана. В название одной из глав «просится» характеристика основных видов деятельности дошкольника — игры и труда. Очевидно, имеет смысл развести по отдельным разделам игру и труд. Поскольку тема формулируется как соотношение влияния игры и труда на развитие личности дошкольника, то еще один раздел следовало бы посвятить анализу их взаимосвязи.

Далее необходимо выделить в особый структурный компонент плана проблему личности. Здесь тоже уместно развести по разделам понимание этого феномена в общей и детской психологии. Можно в отдельном разделе дать анализ точек зрения на проблему *развития* личности. Каждый из структурных компонентов плана должен получить название, соответствующее его содержанию.

Составление простого плана преследует своей целью упорядочение отобранного в ходе работы с литературой материала. Это позволяет отнести выписки и отдельные места в контексте к той или иной структурной части плана. Однако не следует приступать к переписыванию этих частей в соответствии с планом: на этом этапе план упорядочивает информацию прежде всего в голове исследователя и служит внешней опорой. Больше того, мы рассмотрели не весь план, а только его теоретическую часть. К этому следует добавить планирование эксперимента и представление экспериментальных данных.

Эта часть научно-исследовательской работы имеет, как правило, общепринятую структуру. Название ее обуславливается как названием темы, так и специфической особенностью этой части текста научной работы, где представляют экспериментальную процедуру, результаты исследования и их анализ. Если исследование наряду с констатацией фактов пред-

полагает активное воздействие исследователя на изучаемое явление, то в структуре плана может быть выделен раздел, описывающий процедуру, ход и результаты формирующей, обучающей работы. В четвертой главе настоящего пособия даны примерные планы курсовых и дипломных работ, поэтому ограничимся сказанным. Заметим лишь, что литературное оформление теоретических глав начинается только после того, как завершен эксперимент и сделана полная обработка его результатов. Иными словами, в теоретических главах должно быть отражено только то из работанного материала, что «работает» на собственные результаты, подготавливает восприятие читателя к уяснению выводов исследователя. Здесь должна быть представлена *вся* информация и в то же время не должно быть ничего лишнего.

2*4» Формулирование цели, гипотезы, определения задач, предмета и объекта исследования

После составления простого плана научного исследования — карлика будущей работы — можно приступить к формулировке принципиальных положений собственного исследования. Следует четко сформулировать конечную цель предпринятого исследования: что мы хотим установить, доказать, изменить в исследуемом явлении? Например, в названной выше теме исследования о соотношении влияния игры и труда в развитии личности дошкольника цель может быть сформулирована так: установить, какой из видов деятельности оказывает определяющее влияние на развитие личностных новообразований дошкольного возраста. Как видим, цель теснейшим образом связана с проблемой исследования и направлена на ее решение.

Для достижения поставленной цели исследователю необходимо сформулировать в форме исследовательских задач те шаги, которые необходимо совершить в ходе предпринятой работы. В науке исторически выработаны два типа познавательных задач — эмпирические и теоретические. Ниже дается краткая характеристика эмпирического типа задач, так как теоретические задачи достаточно описаны выше.

Эмпирические познавательные задачи

1. Установление, уточнение, классификация фактов, относящихся к изучаемой предметной области, их качественных и количественных характеристик и эмпирически наблюдаемых зависимостей.

2. Изучение конкретных условий и сферы действия зависимостей, сформулированных в виде закона или принципа, а также теорий, в которых эти законы и принципы получают объяснения.

3. Разработка и использование точных способов (методов) нахождения и описания фактов, зависимостей.

4. Экспериментальная проверка законов, теорий, гипотез, моделей.

5. Установление реальности тех или иных предполагаемых явлений.

Эмпирические задачи решаются практическими методами исследования путем сбора и накопления фактов. Факты, по выражению И.П. Павлова, — это воздух ученого. И хотя сбор фактов в ходе научного исследова-

ния не является самоцелью, все же это главнейшая задача, без решения которой невозможно его проведение. Перечислю критерии выделения и проверки фактов:

1) научные факты должны быть воспроизводимы при заданных условиях;

2) утверждения о фактах можно эмпирически проверять и уточнять при помощи специальных методов;

3) полученные факты можно однозначно использовать с целью дальнейшего изучения явлений и объектов;

4) научные факты предполагают разграничение реального содержания и средств его описания, т.е. одни и те же факты могут быть описаны в разных терминах, но это не создаст новых фактов;

5) факты, установленные в изучении конкретных объектов, должны сохранять силу для всей данной области *при заданных условиях*.

В четвертой главе читатель найдет примеры формулирования задач конкретных исследований. Перейдем к характеристике особенностей формулирования гипотезы и требований к ней.

Гипотеза (буквально — предположение) является формой развития науки, поскольку в гипотезе мысль ученого «забегает» немного дальше того, что известно науке на сегодняшний день. Это происходит в ситуации, когда имеющихся у науки фактов недостаточно для того, чтобы объяснить тот или иной парадокс. Исследователь, опираясь, естественно, на имеющиеся в его распоряжении факты, делает свое, подчас интуитивное предположение о причинах тех или иных явлений, о закономерности и т.д. Гипотеза является, таким образом, ответом исследователя на основной вопрос (проблему) научного исследования. Поскольку гипотеза — это всего лишь предположение, то она нуждается в проверке (доказательстве или опровержении). Каким же требованиям должно отвечать формулирование гипотезы? Основные из них следующие:

1. Начальным пунктом формулирования гипотезы являются прежде всего факты, которые относятся к данной предметной области. Из них исследователь исходит в поисках новых фактов и новых законов. Они являются как исходным, так и конечным пунктом проверки гипотезы.

2. Гипотеза должна быть сформулирована в виде таких обобщений или утверждений, которые позволяли бы по-новому рассуждать о предмете, не обращаясь после каждого шага рассуждений к фактам. Введение новых теоретических понятий является важным условием плодотворности новой гипотезы. Новые идеи и исходные понятия, вводимые в гипотезу, должны быть выражены в виде особых обобщений или определений, исходя из которых можно строить новые логические выводы.

3. Гипотезу можно использовать плодотворно, если исследователь применяет ее точно также, как и теории, уже принятые в науке, т.е. относится к ней, как к уже принятой системе знаний. Таким образом, ученый может выяснить, где выводы из гипотезы не соответствуют установленным фактам.

4. Исследователь не может исходить из любой мыслимой гипотезы. Он отбирает конкретные свойства, связи, зависимости, взаимодействия, условия, которые можно объяснить при помощи предполагаемых гипотезой сил или законов.

5. Наряду с рабочей гипотезой необходимо формулировать альтернативную ей, что позволит, во-первых, более четко уяснить суть выдвигаемых

предположений, и, во-вторых, даст возможность в ходе исследования проверить не только выдвигаемое предположение, но и обратное ему. Это сделает более убедительным доказательство.

Выбор предмета исследования

Может показаться парадоксальным, но *предмет* исследования должен быть определен прежде, чем будет выбираться *объект* изучения. Предмет исследования не охватывает собой всего объекта, он представляет лишь его сторону, момент и т.д. Таким образом, предмет изучения ограничивает исследователя определенными рамками, которые фиксируют его внимание на определенных параметрах изучаемого объекта. Поэтому, прежде чем приступить к поиску объекта изучения, исследователь должен определиться с предметом собственного исследования, чтобы потом искать такой объект, в котором данная сторона, момент и т.д. представлены наиболее «выпукло», отчетливо.

Выбор и обоснование *предмета исследования* должны отвечать следующим требованиям:

1. Предмет исследования должен обладать относительной самостоятельностью, допускающей критический анализ гипотезы.

2. Предмет исследования не должен допускать неопределенности в познавательных задачах, так как его выбор задает исходные условия для экспериментального и теоретического изучения проблемы.

3. Выбор и обоснования предмета исследования предполагают разработку контролируемого исследователем перехода от эмпирического способа изучения к теоретическому и наоборот.

4. Результаты, полученные на конкретных предметах исследования, переносятся на весь класс объектов, образующих данную предметную область, при условии, что они находятся в той же системе временных, структурных, смысловых и других связей.

Объект изучения — это конкретные явления действительности в их естественных проявлениях. В психолого-педагогических исследованиях объектом изучения являются люди — дети и взрослые в их взаимодействии. Поскольку объект психолого-педагогического исследования — это всегда конкретные люди, то в характеристику объекта следует включать все сведения о нем: в каком состоянии находится изучаемый человек (здоров или болен, сохранен или нарушен у него интеллект); в каких условиях находится ребенок или группа детей (могут изучаться дети в условиях первобытной культуры или цивилизации, в семье или образовательном учреждении); в каком окружении; возраст; пол; контингент воспитателей, родителей, учителей и т.д.

Г.П.Щедровицкий, говоря об объектах действительности, отмечал, что они выступают в качестве объективных оснований научной работы, которой предшествует описание объекта. Такое описание он называл созданием онтологических картин, или картин объективности, которые создаются *философским* мышлением ученого независимо оттого, какой научной деятельностью он занимается. Математик, не обладающий философским мышлением, на вопрос, сколько будет два плюс два, всегда ответит — четыре. В психологии ответу на этот вопрос будет предшествовать уточнение: «дважды два чего?».

2,5. Сбор фанатического материала

После того, как обозначен предмет исследования, определен объект изучения, можно приступать к сбору фактов. Однако это возможно лишь при наличии соответствующих методов или конкретной методики. Выше шла речь о различных методах психолого-педагогических исследований, о конкретных методиках. Выбор методов или конкретной методики обусловлен теми целями и задачами, которые стоят перед исследователем. Требование здесь простое: методы получения фактов должны быть адекватны предмету исследования и, по возможности, не оказывать влияния на объект.

Студенты в своих исследованиях обычно используют методы наблюдения, беседы, анализа продуктов деятельности, психолого-педагогический эксперимент. Важно, чтобы факты были достоверными и в достаточном количестве. Для успешного сбора фактического материала необходимо спланировать эту работу и протоколировать ее ход и результаты.

2.5 Пилотажное исследование

Каждый раз, когда начинается новое исследование, методы выбирают именно под конкретные исследовательские цели и задачи, поэтому перед началом сбора фактического материала рекомендуется провести так называемое пилотажное исследование, целью которого является апробация, испытание методики (отсюда, наверное, и название). Все проводится так, как в настоящем исследовании, но акцент внимания исследователя смещен с результатов на процедуру: исследователь проверяет ее на соответствие поставленной цели и решаемой задачи. В ходе пилотажного исследования совершенствуется методика, определяются объективные показатели проявления того или иного психологического или педагогического феномена, отрабатывается технология фиксации полученных результатов, подбирается удобное оборудование и т.д. Здесь же делается анализ первых полученных фактов на предмет их адекватности реальности. После такой доработки методического инструментария можно приступить к систематическому сбору фактов.

Как в ходе пилотажного, так и в ходе систематического исследования исследователь держит его «открытым» для данных, полученных им в ходе работы над литературой, и по мере необходимости сопоставляет полученные результаты с теми или иными литературными данными, положениями, выводами.

При проведении пилотажных исследований целесообразно использовать фото- или киносъемку, магнитофонные записи бесед, интервью. Это позволяет анализировать процедуру исследования, включая и собственные высказывания, действия сточки зрения их соответствия задачам и предмету исследования. Фото- и кинокадры дают возможность выделять, например, такие психологические факты, как мимические проявления эмоциональных реакций и состояний испытуемых, соотносить их с обстановкой, в которой они были зафиксированы и т.п. Это позволит сделать более качественное, надежное и достоверное описание единиц наблюдения и объективных показателей их проявления, деятельности. Магнитофонные записи позволяют анализировать не только содержание вопросов, но и интонацию беседы, интервью, «оттачивать» процедуру беседы, выделять

ключевые категории, характеризующие самосознание испытуемого, находить «ключи» для установления доверительного контакта с ним и т.п.

Если для решения исследовательских задач необходимо разработать методику, направленную на измерение какого-либо психического явления, то в ходе пилотажного исследования проводится не просто построение и доводка каких-либо тестовых норм, но и их проверка на репрезентативность, надежность, валидность (см., например: Практикум..., 1984).

2.5.2. Систематическое исследование

Итак, определен объект изучения — конкретный детский сад, школа, группа, класс, конкретные дети, выбрано удобное время для исследований (день недели, время дня), определена методика, оборудование. Определяется режим систематического исследования: сколько раз в неделю будет проводиться наблюдение или эксперимент? сколько детей одновременно будет охвачено исследованием? кто или что будет помогать исследователю фиксировать результаты? будут ли они фиксироваться в процессе исследования или сразу после его завершения? будут ли делаться магнитофонные записи, кино- или фотосъемка? будет ли применяться какое-либо экспериментальное оборудование или исследование будет проходить в естественных условиях? Когда даны ответы на все вопросы, можно приступить непосредственно к систематическому исследованию. В ходе сбора фактического материала не следует забывать о процедуре исследования, потому что после завершения работы потребуется дать ее окончательное описание таким образом, чтобы любой человек при желании мог повторить исследование, руководствуясь этим описанием.

Если по ходу исследования существует необходимость применения воспитывающего, обучающего воздействия (формирующий этап психолого-педагогического эксперимента), то в исследовании должно быть задействовано как минимум две группы детей одного возраста с примерно одинаковыми условиями воспитания. Одна из групп — та, в которой проводится формирующая работа, — определяется как опытная, вторая — как контрольная. И в той, и в другой проводится констатирующее исследование. Результаты сравниваются. В том случае, если они близки по значению изучаемому явлению, можно планировать и проводить формирующую работу в опытной группе, фиксируя ее ход. В контрольной группе должны применяться традиционные формы работы, которые тоже фиксируются. После завершения всей необходимой работы в обеих группах одновременно проводится контрольное исследование по тем же критериям, что и в констатирующем исследовании. Полученные результаты сравниваются как между группами, так и между констатирующими и контрольными этапами. Их анализ осуществляется с применением методов математической статистики, что позволяет делать выводы об эффективности формирующей работы.

Для большей достоверности число групп может быть увеличено. Это особенно важно в тех исследованиях, которые не вносят изменений в изучаемую реальность, а ограничиваются фиксацией фактического состояния и его анализом.

Лоигиподные исследования одних и тех же детей не требуют их большого количества. Здесь ценность результатов достигается за счет продол-

жительности исследования, в котором прослежена динамика возрастных изменений. Особую ценность имеют результаты лонгитюдных исследований, полученные на разных популяциях: например, близнецов, воспитывающихся в разных условиях, слепоглухонемых и зрячеслышащих детей и т.п.

В процессе сбора фактического материала может возникнуть необходимость в получении информации об объекте изучения. Например, полученные факты сами по себе не дают ответа на вопрос о причине такого положения. Для выяснения этой причины приходится разрабатывать еще одну процедуру и решать новую исследовательскую задачу. В одном из исследований взаимоотношений детей в группе (Я.Л. Коломинский) было выявлено, что критерием выбора детьми друзей была характеристика: «он хорошо кушает». Этот результат показался необычным и поставил вопрос о причине; исследовательская задача была решена с помощью беседы с воспитателями, в ходе которой выяснилось, что ими уделялось особое внимание тому, как дети кушают, и они постоянно обращали внимание всех детей на эту сторону деятельности.

2.6. Статистическая обработка фактического материала

Любая наука в той или иной степени использует математику. Существует даже мнение; что наука лишь в той мере является наукой, в какой она пользуется математикой. В научном же исследовании без математики невозможно обойтись. Она помогает упорядочить фактический материал, сделать его более удобным для восприятия и последующего анализа; наконец, без математической обработки невозможно с уверенностью утверждать, что выводы, полученные в исследовании, достоверны.

В этом разделе показаны основные приемы упорядочивания и статистической обработки результатов проведенного исследования, предназначенные для читателя, не имеющего специальной математической подготовки.

2.6.1. Проблема измерений, в психолого-педагогических исследованиях

Прежде чем вести речь о статистической обработке результатов исследования, следует определить критерий, по которым психолого-педагогические факты могут быть выражены в количественных характеристиках. В исследованиях психолого-педагогических проблем чаще всего приходится оценивать динамику развития психических процессов, свойств личности, знаний, умений, способностей; индивидуально-психологические особенности детей; сравнивать результаты психолого-педагогического эксперимента в констатирующей и контрольной части, опытной и контрольной группе и т.д.

Для получения достоверных данных надо определить измеряемый признак точно и однозначно, чтобы не было разночтений. В исследовательской работе единицу исследования называют объектом или объективным показателем, который описывают с помощью признаков. Каждый объект характеризуется определенным значением признака. Измерением называется процесс определения значений признака, где каждое реальное значение получает формальное числовое выражение. При измерении мы осуществляем соотношение свойств объектов и явлений с числами по оп-

рделенным правилам. Каждое такое правило создает определенную шкалу. Измерительные шкалы бывают трех основных типов:

1. Шкала наименований (номинальная шкала). Значения шкалы наименований несравнимы: ни одно из ее значений не является больше, меньше, лучше или хуже других. Это может быть шкала пола испытуемых (мальчик — девочка), шкала национальности, шкала интересов, способностей (например способности к музыке не могут считаться больше или лучше способностей к спорту, это просто другие способности).

Шкала измерений обычно используется для определения или классификации объектов.

2. Порядковая (ординальная) шкала. Значения этой шкалы имеют естественную последовательность и связаны с операцией упорядочивания: их можно расставлять в ряд по убывающей или возрастающей величине. Типичной порядковой шкалой является пятибалльная шкала школьных оценок. Это ранговые величины, которые не являются результатами количественных измерений, они показывают качественные, а не количественные различия, они весьма субъективны, и поэтому с ними нельзя производить арифметические действия и находить такие значения как среднее арифметическое, дисперсия и др.

3. Интервальная (количественная) шкала. По этой шкале точно известно, на сколько один интервал больше-или меньше другого. При помощи специально разработанных критериев определяется уровень развития того или иного качества относительно какого-то общего показателя (программных требований по данному возрасту, например количества предъявляемых для запоминания всем испытуемым объектов и т.п.).

Особым видом интервальной шкалы является альтернативная, или дихотомическая шкала, которая содержит только два значения (0—1 или 1—2), поэтому ее можно рассматривать как равномерную интервальную шкалу. Любая интервальная шкала может быть преобразована в шкалу отношений, если строго фиксируется начало отсчета. Тогда к этой шкале применимы все арифметические операции и методы математической статистики*

Психолого-педагогическая реальность является субъективным феноменом и не может подвергаться непосредственному измерению. В этой области измерения производятся по анализу косвенных, объективных показателей тех или иных психолого-педагогических явлений. Так, например, о наличии эмоциональных переживаний человека судят по таким объективным показателям как смех или слезы, бледность или покраснение, блеск глаз и т.д.

Часто в психолого-педагогических исследованиях проводят регистрирующие измерения. Чтобы их произвести, необходимо определить показатели наличия или отсутствия того или иного признака. Таким образом, в основе регистрирующего измерения лежит не математическая, а логическая операция — определение объективных проявлений того или иного признака. Регистрируя объективные факты — поступки, ошибки, результаты деятельности и т.п., — можно тем самым получать определенные количественные характеристики этих признаков, строить математические модели их закономерных или случайных связей.

Регистрирующее измерение возможно только тогда, когда определен точный критерий однозначного определения наличия и отсутствия иско-

мого признака. Поэтому определение таких критериев — необходимое условие научного исследования психолого-педагогических проблем.

В психолого-педагогических исследованиях применяют также упорядочивающее измерение, когда необходимо не просто зафиксировать наличие или отсутствие изучаемого признака, но и отметить изменения его величины, одинаково или неодинаково развит признак у разных объектов. Поэтому для измерения необходимо установить объективные проявления нарастания или убывания изучаемого признака. Это может быть изменение времени, необходимого для успешного выполнения деятельности, количества ошибок, объема выполненной работы и т.п.

Упорядочивающее измерение позволяет оценивать количественную характеристику категориями «больше—меньше». Для того, чтобы ответить на вопрос «насколько больше» или «насколько меньше», необходимо применять относительное измерение. Чтобы сопоставить измеряемые величины, необходимо иметь точный и неизменный эталон величины признака, принятый за единицу меры, и нужна возможность прямого или косвенного сопоставления измеряемого явления с этим эталоном. В течение периода времени, нужного для измерения, должна сохраняться неизменность величины измеряемых признаков. Сопоставляемые результаты измерений должны быть получены путем измерения той же единицы меры.

2.6.2. Основные понятия и термины

Переменная — любая реальность, которая может изменяться, и это изменение проявляется и фиксируется в эксперименте.

Независимая переменная (или фактор) — переменная, изменяемая экспериментатором; включает в себя два или несколько состояний (условий) или уровней.

Зависимая переменная — переменная, изменяющаяся под действием независимой переменной.

Вероятность (математическая) (P) — количественная оценка или мера объективной возможности появления определенного события в заданной совокупности условий.

Мера вероятности — мера случайности события, которое может произойти, а может и не произойти.

Событие — один из возможных исходов эксперимента. Сумма всех возможных исходов (событий) эксперимента должна равняться единице.

Вероятность события A исчисляется как $P(A) = \frac{m}{n}$, где m — число благоприятных исходов для события A; n — число всех возможных исходов.

Статистическая совокупность (или выборка) — вся система событий как исходов эксперимента; ряд случайных значений измеренного признака $X_1, X_2, X_3, \dots, X_n$, варьирующих в силу тех или иных статистических закономерностей.

Варианта (X_i) — единица выборки, событие.

Объем совокупности (N) — общее число вариантов в статистической выборке.

Частота (f) — число, показывающее, сколько раз встречается в выборке каждая варианта X_i .

Объем выборки (N) — сумма всех частот (Σf).

Частотность (w) — доля каждой частоты (f) в общем объеме выборки N , т.е. $w_i = \frac{f_i}{N}$.

Выборка должна обладать свойством качественной однородности.

Упорядочивание — исходный этап первоначальной обработки, состоящий в расположении вариантов выборки в последовательности, удобной для дальнейшего анализа (по возрастающей или убывающей).

Группировка — объединение вариантов в интервалы, границы которых устанавливаются произвольно и непременно указываются.

Табулирование — построение таблиц или статистических распределений, в которых каждой вариате поставлена в соответствие ее частота (f) в выборке или частотность (co).

Графическое представление статистического распределения

Полигон распределения частот — ломаная линия, соединяющая точки, соответствующие величинам частот, откладываемым на оси ординат.

Гистограмма — график, имеющий вид прямоугольников, соединение которых на оси абсцисс соответствует интервалу, а высота — частоте; площадь гистограммы (в единицах оси ординат) равна общему объему выборки N .

Секторная диаграмма — разделение какой-либо совокупности на части путем деления круга (за единицу или 100 % выборки берется 360°).

2.6.3. Вычисление и представление средних

Самым распространенным, а в студенческих исследованиях подчас и единственным методом математической обработки результатов является вычисление и представление средних значений данных, полученных в исследовании.

Среднее значение — это обобщающий показатель положения и уровня центра распределения, т.е. того значения признака, вокруг которого концентрируются другие варьирующие значения.

В математической статистике есть несколько видов средних величин. Выбор формы средней — это выбор способа опосредования и анализа данных, заключенных в полном объеме исходной выборки.

Применяемые в практике средние можно разделить на две группы;

I. Средние объема — такие средние, числовое значение которых изменяется, когда изменяется значение любого члена совокупности (среднее арифметическое, гармоническое, хронологическое, квадратическое),

II. Средние положения или структурные средние — изменяются тогда, когда происходят сдвиги в структуре совокупности — изменяется количество данных, последовательность (медиана, мода, кварталы, децилы).

Вычисление среднего арифметического

Среднее арифметическое (X) вычисляется по формуле:

$$X = \frac{\sum fx_i}{\sum f} = \frac{\sum fx_i}{N}, \quad (1)$$

где x_i — величина отдельных элементов совокупности; f — частота появления отдельной величины; N — объем совокупности. Это формула средневзвешенной величины.

Если каждый вариант распределения частоты появляется только один раз, то получается формула:

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i}{N} \quad (2)$$

которую называют простой арифметической средней.

Простую арифметическую среднюю используют при нахождении медианы и моды.

Медиана (Me) — значение переменной, которое является средним, центральным по положению в общем упорядоченном ряду вариантов выборки. Это «золотая середина», справа и слева от которой остальные варианты располагаются поровну, тогда как их удельный вес не принимается во внимание. Порядковый номер медианы в ряду вычисляется следующим образом:

$$\frac{N+1}{2}$$

Если в ранжированном ряду четное число членов, то при использовании формулы порядковый номер медианы — число, находящееся между двумя средними членами. Это означает, что в середине ряда находятся два члена, среднее арифметическое которых дает одну величину медианы.

Медиану применяют в том случае, если хотят определить точную середину ряда. На среднюю величину могут влиять большие частоты, а на медиану это не влияет. Средним арифметическим может быть такая величина, которой вообще нет в ряду или которая вообще не может существовать. Медиана же является одним из членов ряда распределения или очень близкой в четном ряду. Опираясь на медиану, можно утверждать, распределяются ли члены ряда вокруг среднего равномерно, производится ли накопление величин по возрастающим или убывающим интервалам.

Мода (Mo) — наиболее часто встречающееся значение варианты в выборке:

$$Mo = X - 3(X Mo) \quad (3)$$

• Модой пользуются тогда, когда хотят быстро охарактеризовать совокупность на основе явления, встречающегося чаще всего.

Среднее арифметическое дает возможность:

- 1) охарактеризовать исследуемую совокупность одним числом;
- 2) сравнить отдельные величины со средним значением;
- 3) определить тенденцию развития какого-либо явления;
- 4) сравнить разные (в том числе и по количеству испытуемых) совокупности;
- 5) вычислить другие статистические показатели, так как многие статистические вычисления опираются на средние арифметические.

Среднее арифметическое удобно для описания совокупности, если распределение параметров расположено симметрично по отношению "к середине (рис. 3).

В случае асимметричного распределения или многовершинного полигона распределения частот среднее арифметическое не подходит. Лучше пользоваться модой.

Генеральной совокупностью называют такую популяцию проб, среднее значение которой позволяет сделать вывод, общий с выводом, полученным на неограниченной популяции проб.

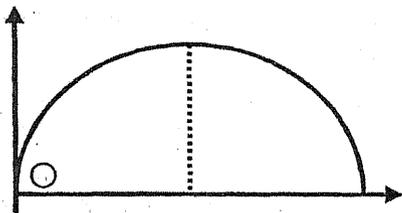


Рис. 3

Обычно помимо среднего значения имеет интерес также несистематическая вариация оценок от пробы к пробе.

Линейное отклонение вычисляется по формуле:

$$\bar{X} = \frac{\sum f(X_i - \bar{X})}{N} \quad (4)$$

Для характеристики варьирования элементов совокупности чаще всего применяют дисперсию и стандартное

отклонение. Эти числа характеризуют рассеивание (разбросанность) значений элементов совокупности около ее среднего арифметического значения.

Дисперсию вычисляют по формуле:

$$\sigma^2 = \frac{\sum f(X_i - \bar{X})^2}{N} \quad (5)$$

Квадратный корень из дисперсии дает стандартное или среднее квадратическое отклонение:

$$\sigma = \sqrt{\sigma^2} \text{ или } \sigma \quad (6)$$

Для удобства вычислений данные помещают в таблице.

Таблица 1

Оценка	Частота оценки f	F_{X_i}	$(X_i - \bar{X})$	$(X_i - \bar{X})^2$	$f(X_i - \bar{X})^2$
	N=	$\sum X_i =$			$\sum f(X_i - \bar{X})^2$

Показатели варьирования значений элементов совокупности применяют в следующих случаях:

1) размах варьирования применяют, когда исследователя интересует объем вариации или ее экстремальные (крайние) величины и у него недостаточно данных для вычисления других показателей;

2) линейное отклонение (4) применяют, когда необходимо вычислить все отклонения от среднего или когда экстремные величины оказывают большое влияние на дисперсию;

3) дисперсию (5) применяют, если в дальнейшем нужно вычислить статистическую достоверность результатов исследования или найти самые стабильные данные;

4) коэффициент вариации применяется при сравнении значений двух распределений, измеренных в разных единицах измерения:

$$V = \frac{\sigma \cdot 100\%}{\bar{X}} \quad (7)$$

2.6.4. Коэффициент корреляции

В психолого-педагогических исследованиях часто возникает необходимость определить, имеется ли между определяемыми признаками двух совокупностей какая-нибудь связь или нет. Например, существует ли связь между игровым и реальным поведением детей, т.е. верна ли мысль А.С.Макаренко: «каков ребенок в игре, таков он и в труде». Или: существует ли связь между степенью участия взрослых в детских играх

и степенью такого качества детей, как самостоятельность и т.д. Там, где такие связи обнаруживаются, есть основания говорить о неслучайности, закономерности событий, что позволяет с достаточно высокой точностью *предсказывать* те или иные события, т.е. создаются условия для *управления* процессом.

Хотя психолого-педагогические явления сильно варьируют в силу существования индивидуальных различий между людьми, а так же множества факторов, влияние которых на людей мы не можем учесть в исследовании, все-таки выявленные закономерные связи позволяют обнаружить общую тенденцию в изменении двух или нескольких сопоставляемых факторов (так называемая ковариация). Такое изменение двух или более статистических совокупностей называют корреляционной зависимостью, или корреляцией.

Схематично корреляционный анализ можно подразделить на четыре этапа:

- 1) постановка задачи установления наличия связи между изучаемыми признаками;
- 2) отбор наиболее существенных факторов для анализа;
- 3) определение характера связи, ее направления и формы, подбор математического уравнения для выражения существующих связей;
- 4) статистическая оценка выборочных показателей связи.

Можно выделить четыре основных свойства корреляции: направленность, тесноту, форму, направление.

Направленность корреляции характеризует одностороннюю обусловленность изменения значений одной из случайных величин изменениями значений другой случайной величины. Возможна как односторонняя направленность: X обусловлено Y , но не наоборот, или Y обусловлено X , но не наоборот, так и двусторонняя (взаимная) направленность: X обуславливает Y , а Y обуславливает X .

Теснота корреляции — это степень обусловленности изменений X значениями Y , или наоборот, Y значениями X .

Форма корреляции определяется линейностью или нелинейностью регрессий $M(Y/X) = R(X)$ и $M(Y/X) = R(Y)$. Соответственно принято различать линейную или нелинейную корреляции. Линейной корреляция является тогда, когда обе регрессии линейны. Если хотя бы одна из регрессий нелинейная, то и корреляция является нелинейной. Иногда нелинейностями регрессий можно пренебречь. Тогда их приближенно заменяют прямыми линиями и корреляцию считают квазилинейной. В психолого-педагогических исследованиях чаще встречаются нелинейная и квазилинейная корреляции.

Направление корреляции выражается направлением регрессии. Если регрессия есть возрастающая функция своего аргумента ($a > 0$), то направление считают положительным, если регрессия есть убывающая функция своего аргумента ($a < 0$), то направление считают отрицательным, или: с увеличением X увеличивается Y , с увеличением Y увеличивается X — положительная корреляция; с увеличением X убывает Y , с увеличением Y убывает X — отрицательная корреляция.

Разброс результатов вызван влиянием побочных факторов, которые обычно не контролируются. Чем меньше влияние этих факторов, тем меньше разброс данных — корреляция сильнее. Чем больше влияние побоч-

ных факторов — корреляция слабее. Количественным значением силы — слабости корреляции является коэффициент корреляции (КК).

Коэффициент корреляции — это математический показатель силы (тесноты) связи между двумя переменными.

Величина КК колеблется от -1 до +1. Смысл крайних значений состоит в следующем:

— если КК равен 1, значит, связь между признаками однозначна по типу прямо пропорциональной зависимости;

— если КК равен -1, то связь тоже является функциональной по типу обратной пропорциональности;

— нулевая величина КК говорит о полном отсутствии связи.

Вычисляемое, значение КК должно быть проверено на статистическую значимость по таблице. Если значение меньше или равно табличному для 5% уровня, корреляция не является значимой. Если значение больше табличного для $P=0,01$, корреляция значима. Обычно коэффициент корреляции интерпретируют следующим образом:

$r < 0,3$ — существует слабая связь;

$0,3 \leq r < 0,5$ — умеренная связь;

$0,5 < r < 0,7$ — значительная связь;

$0,7 < r < 0,9$ — сильная связь;

$0,9 < r < 1,0$ — очень сильная связь.

Вычисляют коэффициент корреляции с помощью нескольких способов, выбор которых зависит от того,

1) в каком виде представлены сравниваемые признаки;

2) нужно ли исследовать связь между двумя или несколькими признаками;

3) в каком виде представлены признаки явлений.

1. Если признаки исследуемого явления альтернативны, то коэффициент корреляции вычисляют по формуле:

$$\Phi = \frac{AD - BC}{\sqrt{(A+B) \cdot (C+D) \cdot (A+C) \cdot (B+D)}}, \quad (8)$$

где A, B, C, D — отдельные частоты системы четырех полей. Так, если исходные данные при альтернативных признаках записывают в схему четырех полей, то такую корреляцию называют четырехклеточной.

Таблица 2

Данные эксперимента

X	Y ₁	Y ₂	Всего
X ₁	A	B	(A+B)
X ₂	C	D	C+D
Всего	(A+C)	(B+D)	Σ =

II. Если значения признаков совокупности выборки можно упорядочить в возрастающем или убывающем порядке и объем выборки небольшой ($M < 30$), целесообразно применять *порядковую* или ранговую корреляцию. Этот метод можно использовать при любом ряде одновременно полученных данных. В этом случае исходят из чисел, полученных в результате измерения, а не из качественных признаков, как в случае альтернативных признаков.

Если упорядочить измеренные числа в порядке их возрастания или убывания, то каждому числу соответствует определенный порядковый номер.

Например, нужно выявить наличие связи между знаниями русского и иностранного языка. Из 15 испытуемых составили ряды по их знанию как русского (X) так и иностранного (Y) языка. Результаты заносятся в таблицу. Во втором и третьем столбце таблицы находятся ранги признаков X и Y, которые рассматриваются как значения признаков. Вычисляем корреляцию между ними по формуле:

$$Q = \frac{6 \sum D^2}{n(n^2 - 1)}, \quad (9)$$

где Q — коэффициент порядковой корреляции; D^2 — квадрат разности обоих мест каждого испытуемого; n — объемы выборки.

Таблица 3

Ряды знаний языка •

Испытуемые	X	Y	D=(X-Y)	D*
А	14	13	1	1
Б	11	14	3	9
В	12	2	10	100
Г	4	5	1	1
Д	1	3	2	4
Е	13	10	3	9
Ж	15	15	0	0
З	7	8	1	1
И	3	4	1	1
К	5	6	1	1
Л	10	9	1	1
М	2	1	1	1
Н	8	11	3	9
О	6	7	1	1
П	9	12	3	9
n=15			D=148	

Подставляем значения в формулу:

$$Q = 1 - \frac{6 \cdot 148}{15^2(15 - 1)} = 1 - \frac{888}{3360} = 1 - 0,26 = 0,74.$$

III. Хороший обзор взаимной корреляции результатов исследования дает корреляционная матрица. Из n различных признаков возможно составить n² различных пар, для каждой из которых вычисляется коэффициент корреляции. Все n² коэффициентов корреляции располагают в квадратную таблицу так, что каждая строка и каждый столбец указывают порядковые номера коррелируемых признаков. Эта таблица напоминает турнирную и носит название корреляционной матрицы.

Показатели корреляции признака с самим собой равны 1 и располагаются по главной диагонали. Расположенные симметрично к диагонали числа равны, так как корреляционный коэффициент не зависит от последовательности признаков в паре. Поэтому говорят, что матрица симметрична и ее можно записывать же всю, а лишь числа, расположенные над или под главной диагональю.

Корреляционная матрица

	1	2	3	4	5
1	1	-0,3	-0,2	0,5	0,9
2	-0,3	1	0,55	0,51	-0,1
3	-0,2	0,55	1	0,45	-0,19
4	0,5	0,51	0,45	1	0,26
5	0,9	-0,1	-0,19	0,26	1

Анализ приведенной выше матрицы показывает, что между вторым и третьим, а также вторым и четвертым признаком имеется значительная связь, между третьим и четвертым признаком — умеренная связь, между четвертым и пятым — слабая связь, между пятым и вторым — слабая отрицательная связь.

Корреляционная связь не всегда является *причинной связью*. Дело в том, что величина коэффициента корреляции сильно зависит от условий, в которых проводилось исследование. Если к изучаемым явлениям примешивалось много посторонних случайных факторов, то величина корреляции может получиться очень низкой, хотя исследуемая часть в действительности является важной и существенной. Величина коэффициента корреляции ситуативна. Она характеризует не только и не столько значение исследуемой связи, сколько то, до какой степени нам удалось в эксперименте очистить эту связь от искажающих ее влияний.

Важно, чтобы корреляция была достоверной и не случайной, тогда даже слабая корреляция будет являться для исследователя сигналом, что здесь можно и нужно искать закономерность, выявляя случайные факторы. Устраняя их влияние, исследователь «очищает» связь. Если величина коэффициента не растет при устранении факторов, значит, не они влияют на величину связи, или сама исследуемая связь не является существенной. Причины следует выяснить новым исследованием,

2.6.5 Случаи применения методов непараметрической статистики

Параметрические методы статистической обработки полученных результатов, о которых шла речь в предыдущих параграфах, применяются при количественных измерениях, т.е. измерениях по шкале интервалов и шкале отношений. В тех же случаях, когда результаты выборок измерены с помощью шкалы наименования и порядка, применяют непараметрические методы статистики. Иногда в психолого-педагогических исследованиях непараметрические методы служат единственным математическим средством для проверки гипотез. Кроме того, несомненным достоинством непараметрических методов, особенно для исследователей, не имеющих математической подготовки, является относительная простота вычислительных процедур, связанных с практическим применением этих методов.

Выбор методов непараметрической статистики для проверки гипотез зависит не только от характера измерений, но и от особенностей выборок, которые могут быть зависимыми и независимыми. Если результаты измерения некоторого свойства объектов первой выборки не оказывают влияния на результаты измерения свойств объектов второй выборки, то такие выборки считаются независимыми. В тех случаях, когда результаты одной выборки влияют на результаты другой выборки, эти выборки считаются зависимыми. Зависимое измерение — это двукратное измерение диого и того же или различных свойств у членов одной и той же группы [спытуемых].

В рамках данного учебного пособия невозможно привести подробную летодику вычислений, тем более, что для их проверки нужны специальные статистические таблицы. Читатель, не имеющий специальной математической подготовки, но нуждающийся в том, чтобы подвергнуть данные своего исследования статистической обработке с применением непараметрических методов* может воспользоваться очень хорошими пособиями: *Рунион Р.* Справочник по непараметрической статистике. М.: Финансы и статистика, 1982; *Грaбарь М.И., Краснянская К.А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. (На наш взгляд, первое из них написано доступнее.) При этом читатель должен быть подготовлен к работе с пособиями и знаком с особенностями измерений в психологическом исследовании, о которых шла речь в первом параграфе этого раздела.

2.7. КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ

Главный инструмент исследователя — его разум, интеллект, способность рассуждать, логически осмысливать, анализировать явления, видеть связи между ними. В психологических исследованиях это особенно важный инструмент. Многие педагоги и психологи обнаруживают так называемый «эмпиризм» мышления, т.е. руководствуются и в понимании и в объяснении явлений данными чувственного опыта. Что называется, «за деревьями не видят леса». И, что греха таить, некоторые преподаватели и студенты высшей школы, считая теоретическую подготовку, как и теоретическое мышление, ненужными будущим психологам и педагогам, делают упор на методическую подготовку. А это, по сути, «натаскивание» путем репродуктивного воспроизведения приемов работы. Где уж тут проявиться творчеству! Задачей высшей школы является подготовка не специалистов-роботов, а думающего, переживающего за детей, творческого психолога-исследователя. Такого специалиста можно подготовить лишь при условии развития у студентов диалектического и научно-теоретического мышления. Сегодня опубликованные огромными тиражами психологические тесты, опросники, схемы наблюдений стали доступными для широкой публики, но, подобно тому как приобретение слесарного инструмента не делает его обладателя квалифицированным слесарем, обладание психологическими тестами не делает человека квалифицированным психологом. Квалификация психолога предвостанавливает собой не столько ориентировку в системе внешних средств профессиональной деятельности, сколько владение системой внутренних, функциональных средств.

Образно говоря, психолог представляет собой живое 'воплощение' Метода научного психологического исследования в широком смысле; метод как бы «встроен» в профессиональное сознание психолога.

Научное мышление характеризуется сочетанием объективности, определенности, четкости исходной позиции с непрерывным стремлением к критической проверке любой идеи, любого факта, любого теоретического построения. Девизом научного мышления может быть знаменитый афоризм древних греков: «Подвергай все сомнению!» Даже самые очевидные положения должны быть «пропущены» через сомнение, подвергнуты рассуждению, сопоставлению, теоретическому анализу. Не следует идти по пути упрощения явлений, хотя и чрезмерно 'усложнять' тоже не следует. Научное мышление характеризует умение соблюсти меру.

2.7.1. Основные мыслительные операции

Научное мышление (решение научных задач) — деятельность сложная, осуществляющаяся с помощью мыслительных операций: анализа и синтеза, сравнения и обобщения, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции. Напомним суть этих операций.

Анализ — это расчленение исследуемой реальности на единицы, составные части, выделение отдельных признаков и отдельных элементов признаков.

Синтез — соединение разных сторон и признаков изучаемой реальности в смысловое целое. Это не простое суммирование частей, а их смысловое соединение.

Будучи тесно связанными между собой, анализ и синтез составляют основу системного мышления. Эти мыслительные операции можно уподобить двум веслам лодки: оба должны «загребать» с одинаковой силой, иначе неизбежны перекосы в познании. Если преобладает анализ, то возникает опасность не найти в едином целом места выделенным деталям, отдельным признакам; если преобладает синтез, то это может привести к поверхностности, упущению существенных деталей в характеристике целого, что приведет к поспешным обобщениям, поверхностным выводам.

Сравнение направлено на определение сходства и различия между отдельными признаками явлениями. Необходимым условием успешности сравнения является определение *критерия* (меры оценки) сравниваемого. Для этого необходимо определить существенные признаки явления, а потом устанавливать то, как они представлены в сравниваемых явлениях. Сравнения могут производиться как по одному, так и по многим признакам; можно также сравнивать явления на разных этапах развития. Важно, чтобы для сравнения отбирались качественно однородные показатели.

Обобщение — выделение в процессе сравнения общего, типичного в исследуемых явлениях. Обобщение тем обязательнее, чем большее количество существенных признаков явлений подвергалось сравнению.

Ранжирование — выделение главного и исключение второстепенного в исследуемом явлении.

Систематизация ~ распределение исследуемых явлений в смысловые группы в зависимости от сходства и различия.

Абстрагирование — мысленное отвлечение от всего несущественного в явлении и сосредоточение на каком-то одном, но существенном признаке. Исследователь как бы *временно* забывает обо всем многообразии признаков исследуемого явления и внимательно («под микроскопом абстракции») рассматривает один из них. Таким образом, абстрагирование в мышлении заменяет микроскоп (под настоящий микроскоп человека не положишь, да и не дает этот прибор тех фактов, которые нужны в психологическом исследовании) и позволяет за счет временного забывания о других признаках более отчетливо рассматривать их поодиночке.

Абстрагирование еще можно сравнить со скальпелем хирурга. С помощью этой мыслительной операции исследователь как бы отсекает, препарирует (конечно, мысленно) исследуемую сторону явления. Это позволяет рассматривать сторону явления в «чистом виде», т.е. в таком, в котором она в действительности существовать не может. Таким образом, абстрагирование — это лишь необходимый *момент* исследования, но ни в коем случае не его результат. Поэтому эта мыслительная операция нуждается, как лодка во втором весле, в своей противоположности — конкретизации.

Конкретизация — противоположная абстрагированию мыслительная операция нахождения частного явления, отвечающего общему понятию. Если абстрагирование мы сравнивали с препарированием, то конкретизацию можно сравнить с трансплантацией и реанимацией: мы «оживляем» некую сторону явления, смотрим, как она проявляется в реальности. Сделать это сразу в полном объеме без операции абстрагирования нельзя, поэтому их надо применять в единстве.

Всякое научное рассуждение протекает в логической и языковой форме понятий, суждений, формул, схем, выводов, т.е. в формализованном виде. Языковая, формализованная (материализованная) форма научных рассуждений позволяет закреплять выявленные в исследовании связи между явлениями и признаками явлений. В научных рассуждениях одно положение выводится из другого (других); а на основе уже существующих выводов делаются новые умозаключения. Как уже говорилось, существуют два основных вида выводов: индуктивные и дедуктивные.

Индукция — умозаключение от частных явлений к общему выводу, от отдельных фактов к обобщениям и закономерностям.

Индукция (в переводе с латинского — наведение) — вид обобщений, связанных с предвосхищением результатов исследований на основе прошлого опыта, т.е. индукция — источник гипотез, путь к истине через анализ отдельных примеров жизни. Научная индукция требует формулирования, наряду с рабочей гипотезой, и альтернативной ей гипотезы.

Дедукция — умозаключение от общего к частному, от общих рассуждений к частным выводам.

2.7.2. Наименование, логическое генерирование, вербальное комбинирование

В ходе научного исследования формулируется в известной мере обобщенное, обладающее предсказательной силой и соответствием реальности *теоретическое отношение* человека к действительности; Это отношение возникло с появлением речи. Теория в научном значении этого

слова есть специальная понятийно-речевая система терминов и предложений, понятий и суждений. В науке принято различать простые и сложные объекты теории. Под простыми понимают те, которые соответствуют фактам, а под сложными — те, которые соответствуют закономерным их зависимостям.

Охарактеризуем кратко методы и приемы построения в ходе научных рассуждений простых идеальных теоретических объектов.

В ходе исследования может возникнуть ситуация, когда есть необходимость построения простого теоретического объекта, а его нет и исследователь может даже не подозревать, что такой объект необходим. Из такой ситуации возможны три выхода и им соответствуют три метода:

1. Наименование (этикетирование) сводится к поиску подходящего обозначения для обнаруженного в ходе исследования факта, явления, процесса. В ходе такого поиска необходимо соблюдать ряд требований:

— избегать использования слов-терминов, уже «занятых» в науке, поскольку это приведет к двусмысленности толкования значения факта;

— избегать использования слов-терминов, которые синонимичны существующим, т.е. обозначения новыми словами известных в науке фактов;

— стремиться к точному выражению в термине сущности обозначаемого явления с учетом происхождения слова и связанных с ним ассоциаций;

— соблюдать требования орфографической, вообще лингвистической правильности, т.е. соответствия общепринятым моделям словообразования и словоупотребления, эстетике языка (чтобы это звучало точно, понятно и красиво);

— новый термин должен быть по возможности кратким (немногословным), удобным в употреблении, не вызывать побочных ассоциаций, образных представлений, не относящихся к данному факту, явлению.

2. Логическое генерирование — построение следствий из некоторой группы имеющих научные утверждений, которые должны подчиняться следующим четырем законам:

1) каждая мысль в ходе умозаключения при ее повторении должна сохранять одно и то же устойчивое содержание — закон тождества. Эффект генерирования идеи при соблюдении закона тождества приводит к возникновению парадоксов науки — столкновению с другими мыслями и порождению новых идей, гипотез;

2) две противоположные мысли об одном и том же предмете, рассматриваемом в одно и то же время, в одном и том же отношении, не могут быть одновременно истинными (закон противоречия). Этот закон распространяется на все факты, взятые по отдельности, вне их связи с другими фактами, касающимися одного и того же явления, в одно и то же время. Два факта могут быть противоречивыми и «уживаться» в характеристике одного и того же явления (см. диалектический принцип дополнительности);

3) в случае двух противоречивых суждений об одном и том же факте необходимо устанавливать, какое из них истинно, а какое ложно — закон исключенного третьего;

4) мысль, которую мы хотим считать истинной, должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых ранее доказана, — закон достаточного основания. Иными словами, нет необходимости

«топтаться на месте», экспериментально доказывая мысль, если она опирается на мысли, доказанные ранее и мы убеждены в их доказанности и обоснованности.

3. Вербальное комбинирование — это, в буквальном значении, манипулирование терминами и словами, приводящее к порождению высказываний либо искажающих реальность, либо не имеющих в реальности того объекта, о котором идет речь. Вербальное комбинирование порождает «нуль-объект». Поэтому культивировать этот метод нецелесообразно. Однако он имеет место в некоторых исследованиях, особенно у начинающих исследователей. Конечно, речь идет о случайной и непреднамеренной вербальной комбинаторике вследствие недостатка опыта и знаний, Поэтому знать о нем начинающим исследователям необходимо.

2.7.3. Интерпретация, номологизация, определение

В результате применения описанных в предыдущем параграфе методов (1 и 2) возникает ситуация, когда если и не появляется совершенный объект теории, то создаются возможности для его построения. К этому ведут соответствующие методы, которые мы рассмотрим в этом параграфе, продолжая начатую нумерацию.

4. Интерпретация представляет собой систему мысленных действий конкретизации, подведения под понятие, включенных в работу по сбору эмпирического материала. Процедура интерпретации — это процедура поиска эмпирических данных, которые соответствуют имеющимся в науке представлениям. По отношению к внутреннему миру человека «мысленный эксперимент» неуместен, поэтому не следует отождествлять с ним интерпретацию как метод построения теории. Интерпретировать надо реальные факты из жизни, поэтому этот метод более трудоемкий, чем логическое генерирование.

5. Номологизация - придание факту, событию статуса неслучайного закономерного явления. В ходе номологизации осуществляется логическое доказательство и демонстрация того, что установленный в эмпирическом исследовании факт является закономерным. Это возможно как проведением статистической обработки результатов, так и подведением новых эмпирических явлений под известные категории и научные принципы.

6. Определение — построение высказывания, задающего область и границы применения данного термина, понятия. Различают два значения термина «определение»: как *процесс* умственной работы и как ее *результат* (формулировка). Определение как результат имеет несколько разновидностей;

- определение через ближайший род и видовое отличие;
- определение через перечисление признаков;
- определение через указание на происхождение явления или способ, которым оно создается;
- определение через указание или описание производимых объектом функций.

Важнейшим требованием к хорошему определению является соразмерность определяемой и определяющей его частей по признаку объема понятий. Объемом понятий можно «управлять», вводя в них признаки

(тогда объем понятия уменьшается, т.е. оно относится к меньшему кругу объектов) или исключая их (тогда объем понятия расширяется).

2.7.4. Индуктивное и дедуктивное предсказание, синтаксическое комбинирование

Для построения сложных объектов теории, т.е. теорий, описывающих связи между явлениями, необходимо использовать и более сложные методы и приемы. Исходной ситуацией, в которой возникает необходимость в построении теории, является ситуация, когда эта теория отсутствует. Для построения теории в такой ситуации существуют три выхода и им соответствуют три метода.

7. Индуктивное предсказание — построение вывода о предполагаемой закономерной связи между явлениями на основании некоторой достаточно большой части фактов (например, статистически оправданной — репрезентативной — выборки эксперимента, наблюдений). Индуктивное предсказание отличается от индуктивного умозаключения — оно его частный случай. Например, индуктивные умозаключения по всему классу явлений, сделанные на основании знания о каждом из явлений данного класса, не являются индуктивными предсказаниями. Это — обобщающие заключения, полная индукция. Если мы установили наличие какого-либо качества у каждого ребенка группы, то мы делаем вывод индуктивным путем о наличии данного качества у всей группы детей. Это индуктивное заключение. Но если мы мысленно расширим класс изучаемых объектов — будем иметь в виду не «эту» группу, а вообще все группы детей данного возраста в данных (сходных) условиях, то здесь мы можем сформулировать индуктивное предсказание. Это неполная индукция.

8. Дедуктивное предсказание — • построение вывода о предполагаемой связи между явлениями на основании подведения новых (предполагаемых) частных случаев под известные, считающиеся истинными, общие положения. Типичная форма умозаключения при этом состоит из трех утверждений.

В первом утверждении содержится общая мысль (например, «типологические свойства нервной системы проявляются в деятельности»); во втором — частный случай («работа психолога есть деятельность»); в третьем — новая мысль (вывод), приписывающая некоторый признак, содержащийся в первом утверждении, объекту, указанному во втором суждении («следовательно, типологические свойства нервной системы проявляются в работе психолога»), хотя, возможно, никто еще не изучал этого *экспериментально*. Этот силлогизм можно формализовать:

Все А есть В

С есть А

следовательно, С есть В.

В таком случае легче увидеть логические ошибки.

Чтобы избежать ошибок, в дедуктивных рассуждениях необходимо учитывать следующие положения:

- в силлогизме должно быть три термина (не больше и не меньше);
- средний термин должен быть распределен хотя бы в одной из двух посылок, т.е. должен мыслиться в полном объеме;

- ~ если термины (помимо среднего) не распределены в посылках, их нельзя мыслить в полном объеме в выводе;
- если одна из посылок частная, то и вывод должен быть частным;
- ~ если одна из посылок отрицательная (А не есть В), то вывод должен быть отрицательным;
- из двух отрицательных или частных (некоторые А есть В) посылок нельзя сделать вывод;
- из двух утвердительных посылок нельзя сделать отрицательный вывод.

Распространенной ошибкой в обосновании утверждений и предсказаний является подмена научного положения ссылкой на авторитет (аргумент «к личности») или высказыванием, рассчитанным на эмоциональное воздействие на читателя (аргумент «к публике»),

9. Синтаксическое комбинирование — перебор слов и упорядочивание их в форме суждений, приписывающих или отрицающих наличие связей между более или менее случайно выбираемыми явлениями, фактами. Такая ситуация может сложиться в результате «мозгового штурма» какой-либо проблемы, когда участникам предлагается высказывать любые самые «сумасшедшие» соображения в надежде, что случайно возникнет продуктивная мысль. Этот метод имеет вспомогательное или эвристическое значение.

2.7.5[^] Верификация, доказательство, объяснение

Существует еще три возможных выхода в ситуации, когда теории нет, и три соответствующих им метода:

10. Верифицирование (эмпирическое подтверждение) — установление в ходе эмпирического исследования, что так может быть, что именно такая связь существует в действительности. В систему процедур верификации входят действия по построению гипотез эмпирических исследований, планированию системы сбора эмпирического материала, применению методов эмпирических исследований и их статистической обработки.

11. Доказательство — логическое обоснование правомерности сделанного утверждения с позиций ранее установленных общих положений. По логической структуре доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов и демонстрации. Тезис должен быть суждением ясным, недвусмысленным, непротиворечивым, четким, сохранять один и тот же смысл на протяжении всего рассуждения. Подмена тезиса является типичной ошибкой.

В качестве доводов должны быть отобраны мысли, истинность которых ранее проверена, доказана, или мысли, принимаемые как аксиомы. Процедура доказательства предполагает поиск (в литературе, эксперименте, наблюдении и т.д.) тех оснований, из которых следовал бы тезис, подлежащий доказательству.

12. Объяснение есть совокупность оснований, вскрывающих причины возникновения связей между явлениями. И для объяснения все положения индуктивной и дедуктивной логики сохраняют значение с той разницей, что при построении представления или доказательства мы идем от оснований к следствию, а в случае объяснения — к поиску оснований. В науке и практике не всегда можно обнаружить такие основания, поэтому можно последовательно приближаться к идеальному объяснению с помощью таких приемов, как описание, сравнение по некоторым при-

иакам с известными объектами, использование аналогий, указания на различия, составление схематических моделей.

Во всех случаях важно стремиться к причинному объяснению явлений. Роль объяснения может выполнять формулировка принципа («объяснительный принцип»).

Построение хорошего объяснения приводит к построению сложного объекта теории. Примером такого объяснения могут быть выводы хороших диссертаций.

2.8. Составление расширенного плана работы

Представьте себе, что после составления простого плана работы вы далеко продвинулись по пути накопления материала по каждому и обозначенных в простом плане контурам. Возможно, была выявлена* какая-то важная составная часть работы, не учтенная в простом плане. Теперь настала пора упорядочить *весь* накопленный материал, распределить его по основным контурам будущей работы. Для этого составляется расширенный план.

В расширенном плане лучше всего в форме тезисов расположить и логической связи и последовательности главные мысли автора. Кратко, своими словами, привести рассуждения, в которых даются доказательства выдвигаемых тезисов, их обоснование.

В ходе построения такого расширенного плана может возникнуть необходимость в заполнении логических и фактологических пробелов: структуре работы, что повлечет дополнительную теоретическую и экспериментальную исследовательскую работу/Происходит и наоборот, когда накоплен слишком обширный материал, который не «ложится», не вписывается в логику работы и его следует исключить из текста. Не следует отгорчаться по поводу «лишней» работы. Уже то, что вы поняли необходимость этого материала в данном изложении, делает эту работу полезной

Расширенный план можно сравнить с беглым чтением. И там и здесь одна цель — охват целого с удержанием *существенных* деталей. Расширенный план позволяет легче озаглавить структурные разделы работы и являться, таким образом, основой для ее будущего оглавления, а также е письменного оформления. Практика показывает, что чем основательнее был составлен простой план, тем меньшей переработке подвергается расширенный план, тем легче письменное оформление работы.

2.9. Литературное оформление научной работы

Итак, закончен сбор фактического материала, осуществлена статистическая и качественная обработка, составлен расширенный план научной работы. Теперь задача исследователя — придать работе респектабельный, «читательный», «товарный» вид. При этом необходимо соблюсти условия жанра, т.е. оснастить работу ссылками на литературные источники и составить список использованной литературы.

Начать литературное оформление следует с подготовки чернового варианта рукописи. Как уже указывалось, для экономии времени не следует

переписывать весь текст заново, хотя нельзя не заметить, что это в какой-то степени полезно: в ходе переписывания текст редактируется, исправляются стилистические огрехи черновика. Поэтому, чем большее число раз переписывается текст, тем более «отшлифованным» он выходит в свет. Учитывая состояние «цейтнота», в котором обычно пишутся студенческие научные работы, предлагаем рекомендации по экономии времени. Как показывает опыт, качество работы и ее «товарный» вид при использовании этих рекомендаций выигрывают.

Черновой вариант рукописи можно быстро *смонтировать* из конспектов, выписок, собственных критических замечаний, расширенного плана, листков с таблицами, графиками, записями качественного анализа результатов.

Начать литературное оформление текста научной работы следует с упорядочивания списка литературы. Выше говорилось о целесообразности записей выходных данных литературных источников на карточках. Теперь, когда мы приступаем к литературному оформлению текста в его черновом варианте, есть возможность убедиться в преимуществах такой формы записей. Карточки с выходными данными следует пересмотреть и отобрать те из них, которые будут использованы в тексте. Если это затруднительно сделать на этом этапе работы, то можно еще поработать с расширенным планом и карандашом сделать пометки на карточках, отмечая те, которые использованы в тексте. При этом можно раскладывать листки с записями по разделам плана, чтобы легче было приступить к монтажу.

Когда карточки отобраны, их складывают в алфавитном порядке, представляют карандашом порядковые номера. Уже на этом этапе можно переписывать выходные данные в «Список литературы» или «Библиографию», лучше повременить, потому что при монтаже может возникнуть необходимость что-то добавить или убрать. По этой причине ссылки на номера литературных источников в «Списке литературы» лучше делать карандашом.

Теперь можно приступить к «монтажу» текста. Опыт работы над диссертационными исследованиями показывает, что сначала следует смонтировать текст экспериментальной части исследования, т.е. при помощи ножниц и клея соединить разрозненные части расширенного плана в стройное, логически связанное изложение хода и результатов научной работы. При этом приходится дописывать недостающие логические звенья, опираясь на видение всей работы в целом благодаря простому и расширенному планам.

При монтаже чернового варианта текста экспериментальной части работы исследователь продумывает, в какой последовательности представить таблицы и графики, что из полученных результатов, зафиксированных в дневниках, протоколах, на фотографиях, дать непосредственно в тексте, а что вынести в приложения, делая на них ссылки.

После завершения монтажа экспериментальной части имеет смысл еще раз бегло ее прочитать, отметив логичность ее построения и изложения. После этого приступают к «монтажу» теоретической части, отсекая все лишнее, что не «работает» на экспериментальную часть,

и следя за тем, чтобы «вместе с водой не выплеснуть ребенка», т.е. чтобы не выбросить из теоретической части чего-либо, имеющего отношение к теме. Здесь уместны краткие комментарии с позиций проведенного исследования, чтобы читатель уже при чтении обзора литературных источников подготавливался к восприятию проведенного исследования в их контексте.

Когда черновой вариант теоретической части смонтирован, следует еще раз бегло прочитать всю работу под углом зрения полноты изложения и логических связей между структурными частями текста. После этого можно приступить к написанию «Введения».

Во «Введении» отмечаются следующие позиции: актуальность исследования, цель, задачи проведенного исследования, формулируемые в будущем времени («показать», «решить»), гипотеза; обозначаются использованные в работе методы, в том числе и методы статистической обработки результатов, научная новизна, практическое и теоретическое значение проделанной работы, апробация и возможное или состоявшееся внедрение результатов исследования.

Наконец, можно приступать к окончательной литературной обработке текста — написанию чистового варианта. В рукописном варианте оформляется только курсовая работа. Дипломная работа и диссертационные исследования¹¹ оформляются в машинописном варианте (лучше на компьютере).

Первая страница научной работы — титульный лист. Второй страницей текста обычно является оглавление. В окончательном написании (напечатании) этой страницы (а может и двух, если оглавление не помещается на одной), есть определенный нюанс. Дело в том, что в оглавлении следует указать страницы соответствующих разделов текста, а они будут известны после окончательного написания (напечатания) всего текста. Поэтому здесь поступают так: либо печатают оглавление без указания страниц, оставляя для них место, либо начинают писать (печатать) введение с 3 или 4 страницы, а потом делают оглавление.

В тексте названия разделов выделяются шрифтом, отличным от основного текста. «Введение», каждая глава и «Заключение» начинаются с новой страницы. Все остальные структурные компоненты выделяют большими интервалами (обычно вдвое большими, чем между строками текста) перед и под названиями соответствующих разделов. Слова «ВВЕДЕНИЕ», «ЗАКЛЮЧЕНИЕ», «ЛИТЕРАТУРА», «ПРИЛОЖЕНИЕ» в названиях разделов печатаются большими (заглавными) буквами. В тексте они пишутся обычным шрифтом с заглавной буквы. Заглавными буквами печатаются названия глав. Заголовки низших ступеней (других разделов и подразделов) печатаются обычным шрифтом, начинаясь с заглавных букв.

Нумерацию страниц начинают проставлять со второй (на титульном листе номер страницы не проставляется). Текст пишется и печатается с одной стороны листа. Нумерация страниц в тексте и в приложении сквозная.

Таблицы помещают таким образом, чтобы анализ результатов, представленных в них, был здесь же, что облегчает чтение текста. Каж-

дая таблица имеет номер (Таблица 1 и т.д.) и название, в котором отражено ее содержание; нумерация таблиц сквозная.

Рисунки и графики также нумеруются (Рис. 1) и сопровождаются, подписанными подписями и по необходимости комментариями.

Список литературы оформляется, как уже указывалось, в алфавитном порядке с нумерацией каждого источника.

В «Приложении» помещаются протоколы, продукты исследовательской деятельности, фотографии, списки групп испытуемых с указанием возраста и другой дополнительной информацией, образцы вопросников, анкеты, рекомендации родителям и другая информация, которая может помочь сделать работу более убедительной и достоверной.

После переписывания или печатания окончательного варианта текста он тщательно вычитывается, исправляются возможные ошибки и опечатки. После этого текст переплетают и сдают для проверки, рецензирования. Курсовая работа пишется в одном экземпляре, дипломная печатается в трех, а диссертация — в пяти экземплярах.

2.10. Оценка практической и теоретической эффективности проведенного исследования

Обычно оценку проделанной работы дают другие, но исследователь должен и сам уметь оценить качество полученного научного результата. Критерием оценки фундаментальных исследований выступает их теоретическая актуальность, новизна, доказательность, перспективность. Для прикладных исследований важнее их практическая значимость, возможность и степень внедрения в практику. Оценивая эффективность проведенного или даже проводимого исследования, исследователь «запрашивает» мнение об этом у других людей и соотносит его с самооценкой. Это может происходить как в процессе консультаций с научным руководителем, коллегами, практическими работниками, так и в ходе выступлений исследователя на различных научно-практических конференциях, семинарах и т.д. Перечисленные критерии и формы оценки эффективности фундаментальных и прикладных исследований применяются по сути всеми исследователями.

Наряду с обозначенными формами оценки эффективности следует указать и на такие формы, как публикация результатов исследования и отзывы о них в печати, внедрение результатов в практику работы и мнение специалистов-практиков о том, насколько они помогают в их работе, устраняют трудности, повышают качество результатов работы.

Наиболее распространенной формой оценки научного исследования является письменная рецензия (отзыв), отмечающая не только недостатки работы, но и ее положительные моменты. В рецензии должны быть вычленены и оценены следующие аспекты проведенного научного исследования:

- 1) актуальность избранной темы — ее соответствие социальному заказу, потребностям науки и практики;
- 2) новизна исследования и его результатов — получены ли в работе новые, неизвестные ранее факты, раскрыты ли противоречия, проблемы;

3) концептуальность — наличие системы в построении научного исследования от исходных позиций до определения предмета, формулирования гипотезы, определения метода и выводов;

4) целесообразность и оригинальность методов (методики) исследования — оценивается адекватность метода предмету исследования и целям работы, владение методикой сбора фактов и методами теоретической интерпретации результатов;

5) объективность и достоверность данных исследования — оценивается соответствие объекта изучения предмету и целям исследования, репрезентативность выводов и целесообразность статистической обработки результатов;

6) обоснованность научных положений и выводов исследования — логика построения рассуждений;

7) эрудированность и творческий вклад автора — насколько полно представлен обзор исследований по теме, данные практики, насколько оригинален подход к проведенному исследованию;

8) теоретическая и практическая значимость — влияние результатов исследования на развитие научной отрасли, возможности внедрения в практику результатов;

9) литературное оформление — научный стиль, систематичность изложения, оценка оформления текста и иллюстративного материала.

В конце рецензии (отзыва) дается итоговая оценка научной работы, ее соответствия требованиям, предъявляемым к курсовой, дипломной работам, кандидатской или докторской диссертациям.

Глава 3. Требования к написанию научных работ разного уровня

В этой главе представлены не только те требования, которые предъявляются к написанию студенческих научных работ. Реализуя системный подход, «развернем» процесс написания научных работ по временной шкале. Если взглянуть на экранную схему (см. с. 21), то на среднем экране будет помещена сначала студенческая *курсовая работа*. Данная глава начинается с описания требований к данному этапу исследовательской работы. Но требование системного подхода предполагает обращение к прошлому — к тому, что предшествовало написанию курсовой работы. В ближайшем прошлом это обычно реферат по той или иной дисциплине психолого-педагогического цикла. Еще раньше — школьные сочинения, в которых письменно выражаются собственные мысли. Таким образом, у курсовой работы есть что-то общее и с сочинением, и с рефератом. Вместе с тем у нее есть и отличительные особенности, анализу которых и посвящается соответствующий раздел этой главы.

Движение мысли по временной шкале в будущее «высвечивает» далее дипломную работу, еще дальше — кандидатскую и докторскую диссертации. О них речь пойдет в соответствующих разделах, чтобы у читателя — будущего исследователя — возникло системное представление о месте его собственного научного исследования и — кто знает! — может быть, это побудит его к поиску способов продвижения начатой работы в будущее.

3.1. Курсовая работа

Курсовые работы все студенты выполняют обычно на II и последующих курсах. Студенту предоставляется право выбора дисциплины, по которой он пишет курсовую работу. Студент также имеет право выбора темы исследования — она может быть как из числа предложенных кафедрой, так и найдена самостоятельно. И в том и в другом случае студент обязан обосновать актуальность темы. Наконец, студент имеет право выбрать научного руководителя из числа преподавателей кафедры.

Выбор темы лучше всего осуществить к концу предшествующего учебного года — весной. За лето студент имеет возможность в спокойной обстановке обдумать тему, почитать литературу, может быть, обсудить ее с практическими работниками. В начале учебного года темы курсовых работ утверждаются на кафедре, назначаются научные руководители. На кафедре согласовывается график консультаций студентов научными руководителями. Каждый студент составляет индивидуальный график работы над курсовым исследованием, который утверждается научным руководителем. В графике в определенной хронологии планируется выполнение этапов научного исследования с таким расчетом, чтобы его защита состоялась за месяц до летней экзаменационной сессии. Для фиксации пунктов индивидуального графика целесообразно завести подобие зачетной книжки (можно использовать разрезанную на две части ученическую тетрадь), в которой проставлять основные этапы работы и даты завершения каждого этапа. Научный руководитель следит за выполнением графика и отмечает ход работы.

Сбор фактического материала студенты осуществляют в период практик и между ними. Результаты исследования протоколируются и обсуждаются на консультациях с научным руководителем.

Тексты курсовых работ представляются на кафедру заранее. Целесообразно привлекать к проверке курсовых работ других преподавателей в качестве рецензентов. В этом качестве могут выступать и студенты выпускного курса. После проверки курсовых работ научный руководитель проводит их обсуждение. Для всех курсовых работ организуется публичная защита студентами своих результатов и выводов. На защите студент делает короткое сообщение по теме курсовой работы, отвечает на вопросы. После этого выступает рецензент, научный руководитель, проводится обсуждение в свободной дискуссии. Лучшие работы рекомендуются на студенческие внутри- и межвузовские научные конференции, участие в которых может быть отмечено дипломами и денежными премиями.

Поскольку студенты на протяжении обучения пишут несколько курсовых работ, то в следующей за первой работе они могут развить избранную научную проблему под углом зрения другой дисциплины. Целесообразно писать курсовую работу по той же теме с последующим развитием ее в дипломную работу; как правило, научный руководитель остается в этом качестве до завершения работы.

Курсовая студенческая работа проводится, как правило, в форме экспериментально-теоретического исследования с обязательным выходом в практику. По своей структуре курсовая работа должна состоять на $\frac{2}{3}$ экспериментальной части и на $\frac{1}{3}$ — из теоретической. Ее объем 45–55 рукописных страниц основного текста (без литературы и приложения). Количество литературных источников не должно быть меньше 20.

В порядке исключения решением кафедры могут утверждаться в качестве курсовых работ *теоретические исследования* так называемых глобальных психолого-педагогических проблем, вопросов истории психологии, педагогики и т.д. В этом случае список литературы не должен содержать меньше 50 источников.

3.2. Дипломная работа

Выполнение дипломной работы является заключительным этапом обучения в вузе и преследует цель систематизации, закрепления и расширения теоретических и практических знаний и их применения в процессе самостоятельного исследования психолого-педагогических проблем. Качество выполненной дипломной работы позволяет выяснить степень готовности выпускника к самостоятельной работе.

Тематика дипломных работ должна быть актуальной, отражая текущие и перспективные проблемы практики. Темы дипломных работ утверждаются советом факультета по представлению выпускающей кафедры. Как и курсовые работы, они могут либо предлагаться кафедрой, либо самостоятельно определяться студентом. И в том и в другом случае студент обязан при представлении темы на кафедре обосновать целесообразность ее разработки.

Закрепление за студентом темы дипломной работы по его личному письменному заявлению по представлению кафедры после утвержде-

ия советом факультета оформляется приказом ректора вуза (или по его поручению деканом факультета) весной предпоследнего года обучения студента в вузе. В приказе кроме темы дипломной работы и ф.и.о.* милии исполнителя указывается фамилия, ученая степень и звание научного руководителя и предполагаемых рецензентов из числа ведущих преподавателей других кафедр или другого вуза. Научный руководитель утверждается из числа преподавателей, имеющих ученую степень или ученое звание. В тех случаях, когда научный руководитель не имеет ученой степени и звания, дополнительно утверждается научный консультант из числа преподавателей с ученой степенью.

В соответствии с темой дипломной работы руководитель выдает студенту утвержденное заведующим кафедрой задание по изучению предмета исследования (составленное научным руководителем совместно со студентом) с указанием срока окончания работы. Научный руководитель оказывает студенту помощь в составлении календарного графика работы од дипломным исследованием и следит за его выполнением студентом; роводит систематические консультации, назначаемые по мере надобности.

Кафедре предоставляется право по предложению научного руководителя приглашать консультантов по отдельным разделам дипломной аботы за счет лимита времени, отведенного на руководство дипломной работой.

Выпускающие кафедры до начала выполнения дипломной работы разрабатывают методические рекомендации, в которых устанавливают объем обязательных требований к дипломным работам применительно к специальности. Декан факультета устанавливает сроки периодического отчета студентов по выполнению дипломной работы. В установленные деканом сроки студент отчитывается перед научным руководителем и заведующим кафедрой, которые фиксируют степень готовности работы и сообщают об этом декану. Декан выделяет специальный день в недельном расписании для проведения исследований дипломниками.

Законченную дипломную работу с краткой пояснительной запиской, в четкой форме раскрывающей творческий замысел работы, содержащей краткую характеристику методов исследования, статистической обработки результатов, их анализ и выводы, студент подписывает и сдает научному руководителю. Текст дипломной работы и пояснительная записка печатаются на машинке. После просмотра дипломной работы и ее одобрения научный руководитель подписывает ее, а затем вместе с заданием и своим письменным отзывом представляет заведующему кафедрой. В отзыве должна быть характеристика всех разделов работы.

На основании этих материалов заведующий кафедрой решает вопрос о допуске студента к защите, делая об этом соответствующую запись на специальном бланке. В случае, если заведующий кафедрой не считает возможным допустить студента к защите дипломной работы, этот вопрос решается на заседании кафедры с участием студента и научного руководителя. Протокол заседания кафедры через декана представляется на утверждение ректору института.

Дипломная работа, допущенная к защите, направляется деканом факультета на рецензию. Затем декан знакомит с рецензией заведующего кафедрой, научного руководителя и студента-дипломника и направляет дипломную работу с рецензией в ГЭК для защиты.

Защита дипломной работы проводится. На защиту приглашаются все желающие. После защиты дипломная работа хранится в вузе. При необходимости внедрения результатов дипломной работы в практику с нее снимается копия.

3.3. Кандидатская диссертация

Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук является законченной научно-исследовательской работой, выполненной самостоятельно или под руководством доктора наук, содержащей новое решение актуальной научной задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний.

При выполнении кандидатской диссертации на стыке смежных специальностей разрешается иметь двух руководителей или руководителя и консультанта, который может быть кандидатом наук.

В виде исключения кандидатская диссертация может быть выполнена под руководством кандидата наук соответствующей специальности.

Основные научные результаты, полученные автором кандидатской диссертации в процессе исследований", публикуются в научных печатных изданиях, выходящих любым тиражом и изданных типографским способом или с помощью множительной аппаратуры.

К опубликованным работам приравниваются депонированные в научно-исследовательских институтах системы научно-технической информации рукописи работ, аннотированные в научных журналах; опубликованные тезисы докладов, сделанных на международных и межвузовских конференциях, симпозиумах и семинарах.

Диссертация представляет собой квалифицированную научную работу в определенной отрасли науки, имеющую внутреннее единство, содержащую совокупность научных результатов, научных положений, выдвигаемых автором для публичной защиты и свидетельствующую о личном вкладе автора в науку и о его качествах как ученого.

Темы диссертационных работ, как правило, связаны с планом основных научных работ научно-исследовательских учреждений и вузов и утверждаются заблаговременно советами вузов персонально для каждого соискателя.

При утверждении темы совет учитывает научную зрелость соискателя, его способность осуществить задуманное исследование. Тема диссертационной работы утверждается после того, как установлена ее актуальность, научное и прикладное значение, наличие условий для выполнения в намеченный срок, а для аспирантов — определен научный руководитель.

В диссертацию включаются научные положения автора, их теоретическое обоснование и экспериментальные подтверждения, обоснование выбранной методики исследования, полученные результаты. Постановка научной проблемы должна быть конкретной, соответствовать современному состоянию реальности или перспективам ее развития и обосновываться как анализом соответствующих научных работ, так и собственным исследованием. Предложенные автором новые пути решения проблемы должны быть строго аргументированы и критически оценены по сравнению с известными решениями, в том числе и по степени эффективности.

В диссертации или приложениях к ней должны приводиться сведения, подтверждающие внедрение или практическое использование полученных автором научных результатов или соображения по конкретной реализации и использованию научных выводов и рекомендаций.

Учебники и учебные пособия могут быть представлены к защите на соискание ученой степени кандидата педагогических наук лишь в качестве составных частей диссертации, посвященной методике преподавания.

Диссертация оформляется в таком виде, который позволяет наиболее полно отразить и обосновать научные положения диссертанта, выводы и рекомендации, их новизну и значимость, а также существо опубликованных работ, на основе которых защищается диссертация.

Во введении к диссертации должно содержаться в виде краткой аннотации изложение основных положений, выносимых автором на защиту. Диссертация должна показать умение соискателя сжато, логично, аргументированно излагать материал, а ее оформление должно соответствовать требованиям, предъявляемым к работам, направляемым в печать (в том числе и по иллюстративному материалу).

Объем кандидатской диссертации, как правило, не должен превышать 150 страниц машинописного текста через 2 интервала (исключая рисунки, таблицы, графики и список литературы). Опубликованная монография, представляемая к защите в качестве диссертации, объемом не ограничивается.

При написании диссертации соискатель обязан давать ссылки на шторы и источники, откуда он заимствует материал или отдельные результаты. В случае использования чужого материала (цитат, таблиц, формул, графиков и т.п.) без ссылки автора на источник, диссертация снимается с рассмотрения без права повторной защиты.

По кандидатской диссертации назначаются два официальных оппонента, один из которых (первый оппонент) должен быть доктором наук, а второй может быть кандидатом.

Ученая степень кандидата наук присуждается лицам, имеющим высшее образование, успешно сдавшим кандидатские экзамены и публично защитившим кандидатскую диссертацию.

Если кандидатская диссертация, по отзывам двух официальных оппонентов, отвечает требованиям, предъявляемым к докторской диссертации, то после ее защиты на этом же заседании совет выносит раздельным тайным голосованием два решения: о присуждении соискателю ученой степени кандидата наук и о возбуждении перед аттестационной комиссией ходатайства о разрешении представить к защите ту же диссертацию на соискание ученой степени доктора наук.

В случае положительного решения повторная защита этой же диссертации на соискание ученой степени доктора наук проводится обычным образом в соответствующем совете без повторной рассылки автореферата, но с объявлением о защите в бюллетене. В случае присуждения соискателю ученой степени ему выдается один диплом — доктора наук.

3-4. Докторская диссертации

Диссертация на соискание ученой степени доктора наук является самостоятельной работой, в которой на основании выполненных автором исследований сформулированы и обоснованы научные положения, со-

вокупность которых можно квалифицировать как новое перспективное направление в соответствующей отрасли науки, или осуществлено теоретическое обобщение и решение крупной научной проблемы.

Основные научные результаты, которые включаются в докторскую диссертацию, должны быть опубликованы в центральных научных изданиях,

В тех случаях, когда основные научные положения, выводы и рекомендации соискателя содержатся в ранее опубликованных им работах, имеющих большое теоретическое и практическое значение, диссертация может представлять собой обобщенное изложение (научный доклад) результатов исследований и в таком виде быть представлена на защиту.

Объем докторской диссертации, как правило, не должен превышать 300 страниц машинописного текста через 2 интервала. В остальных требованиях к оформлению текста докторской диссертации такие же, как и к кандидатской.

Ученая степень доктора наук присуждается лицам, имеющим степень кандидата наук и публично защитившим докторскую диссертацию. Соискатель ученой степени доктора наук должен проявить себя творческим исследователем, способным на высоком теоретическом уровне самостоятельно ставить и решать крупные научные проблемы, представляющие значительный вклад в науку и практику.

По докторским и кандидатским диссертациям, в том числе и в случаях представления к защите опубликованных монографий, должны быть напечатаны с разрешения совета авторефераты на правах рукописи, объемом до 2 печатных листов для докторских диссертаций и до 1 печатного листа — для кандидатских (1 печатный лист — 24 страницы машинописного текста через 2 интервала или 18 страниц через 1,5 интервала).

* В автореферате должны быть изложены основные идеи и выводы диссертации, показан вклад автора в разработку избранных проблем, степень новизны и значимости результатов исследований, а также обоснована структура диссертационной работы. В конце автореферата приводится перечень только тех работ, которые опубликованы соискателем по теме диссертации.

Автореферат диссертации печатается типографским способом или на множительной технике в количестве 100 экземпляров и рассылается членам совета и заинтересованным организациям не позднее, чем за месяц до защиты.

Советы назначают официальных оппонентов из числа ученых, компетентных в вопросах, которые решаются в диссертации, и ведущих или проводивших ранее научную или научно-педагогическую деятельность по ним.

По докторской диссертации назначаются три официальных оппонента — все доктора наук; один из официальных оппонентов должен быть членом совета, где проходит защита.

Публичная защита диссертации должна носить характер научной дискуссии между соискателем и оппонентами (официальными и неофициальными), проходить в обстановке высокой требовательности, принципиальности и соблюдения научной этики. При этом обстоятельному анализу подвергается достоверность и обоснованность всех выводов и рекомендаций, содержащихся в диссертации.

Глава 4. Темы студенческих научных работ

О требованиях к написанию студенческих научных работ было сказано выше; поэтому в этой главе приводятся только темы курсовых и дипломных работ. Кроме формулировки тем, которые предлагаются студентам в русле авторской концепции, читатель найдет примеры простых планов и обоснования таких позиций, как актуальность, цель, задачи, гипотеза, предмет и объект исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, а также описание методик констатирующего и контрольного этапов, психолого-педагогического эксперимента и — там, где это предусмотрено целью и задачами исследования — методик формирующего этапа. Как темы, так и основные позиции предложенных исследований, реализующих авторский подход к развитию личности ребенка, являются принципиальными. Однако это не означает требования к студентам репродуктивно воспроизводить замысел автора в своих курсовых и, тем более, дипломных работах, ибо предложенные темы носят вместе с тем и иллюстративный характер. Поэтому студентам предлагается относиться к ним как к руководству по творческому проведению собственных исследований.

Чтобы исследовательская работа студентов была осознанной, содержательной и творческой, а не репродуктивно-механической, их вниманию предлагается алгоритм курсового исследования.

4.1. Алгоритм исследования

Первым шагом исследования является выбор темы. Но прежде, чем студент сделает этот шаг, он должен уяснить весь путь от начала до конца. Обзор этапов научного исследования в главе 2 дает общие представления о последовательности работы. Данный раздел имеет своей целью конкретизацию этих представлений: что нужно сделать после выбора темы, как провезти содержательный анализ литературы к теме, чтобы не читать все подряд, а выбирать только то, что «работает» на цель исследования.

Первый шаг: Выбор темы. Чем он определяется? Выбор должен зависеть от склонностей человека: надо выбирать такую тему, которая имеет отношение к хобби (любимому занятию), чтобы, работая над нею, получать кроме новой информации еще и удовольствие. В предлагаемых в данном пособии темах учтены такие интересы начинающих исследователей, как художественная деятельность, философские размышления, литературное творчество, шахматы, спорт, природа и др. Тот, кто не найдет среди предложенных тем такой, которая бы соответствовала его хобби (речь не идет о тех, кто вообще ничем не интересуется), может по аналогии разработать план собственной темы, если интересен сам принципиальный подход, предлагаемый автором. Изучение этих тем будет, возможно, интересным для исследования, а значит обогатит новыми знаниями не только самого исследователя, но и других людей, т.е. произойдет «приращение» научных знаний о проблеме. Тем более, что под предложенным углом зрения никто эти проблемы не изучал.

Результатом этого шага исследования должен быть, прежде всего, положительный эмоциональный настрой, предвкушение интересной работы и полезного результата.

Второй шаг: Анализ литературы по психологии труда. Поскольку предметом изучения во всех предложенных темах является психологическая структура сознания субъекта труда в различных областях, начиная с дошкольного возраста, то сначала надо очень четко определить для себя эту структуру в абстрактном плане (труд «вообще»). Она должна представляться как некая целостность, система признаков, перечень которых можно признать «необходимым и достаточным» (Е.А.Климов) для определения предмета исследования. Поэтому из предложенного списка литературы следует сначала законспектировать те работы, в которых дана психологическая структура сознания субъекта труда.

Результатом этого шага должно быть четкое представление о психологической структуре сознания субъекта труда, которое в последующей работе должно быть тем оселком, на котором будут проверяться конкретные виды профессионального творчества и труда на их соответствие этой структуре.

Третий шаг: Анализ конкретных видов труда в развитых формах. Он может осуществляться на основе контент-анализа писем, дневников творческих деятелей (такая литература предлагается к некоторым темам), в которых мастера делятся своими мыслями о труде. В этих высказываниях важно найти *психологические сведения* о творческом или исполнительском характере труда. В этом поможет «витающая» перед мысленным взором исследователя в качестве предпосылки психологическая структура сознания субъекта труда. Компоненты этой структуры (мотивационный, коммуникативно-рефлексивный, интуитивный, дискурсивный, аффективный, волевой и т.д.) наполняются конкретными характеристиками. Можно делать выписки на карточках, с пометкой номера компонента. Если по какой-то области творческого труда нет литературных данных, то информацию можно получить методом интервью, где с помощью вопросов из сознания профессионалов в данной области «извлекаются» проявления компонентов психологической структуры, выясняется, какой характер носит данный труд — творческий или исполнительский, потребительный или производительный.

Результатом этого шага исследования должно быть *объективное* (т.е. опирающееся на факты) представление о проявлении компонентов самосознания субъекта труда в определенной области, сформированное на его общепризнанных лучших образцах, эталонах.

Четвертый шаг: Анализ возрастных возможностей объективного проявления компонентов самосознания субъекта труда на основе сопоставления их с уже известными по литературным источникам данными о физическом и психическом состоянии ребенка в разные периоды онтогенеза. Здесь необходимо осуществить своеобразное «примеривание» на детей (пока теоретическое) взрослых форм труда: когда ребенок *фактически* мог бы делать что-либо подобное? Этот вопрос стихийно возникает и решается всеми родителями относительно актов самообслуживания (до определенного момента ребенка кормят с ложечки, потом он начинает есть сам. Часто взрослые, не внимательно следящие за возможностями ребенка или просто не задумывающиеся об этом, продолжают кормить ребенка с ложечки и в три года, и дольше...). Вопрос о том, когда ребенок «мог бы» делать «как взрослый», должен ставиться в конкретно-историческом и конкретно-социальном контексте, т.е. с

учетом объективных материальных и организационных условий и сложившейся системы отношений к нему со стороны взрослых (родителей, воспитателей, учителей). Можно ли эти условия изменить таким образом, чтобы ребенок мог выйти на фазу самостоятельного творчества с внутренним локусом контроля?

Результатом этого шага должно быть гипотетическое определение возраста и условий, при которых ребенок *фактически* мог бы осуществлять конкретную деятельность «как взрослый», конечно, с определенными особенностями, присущими его детским возможностям.

Пятый шаг: Выбор и характеристика объекта изучения. Он осуществляется соответствии с определенными в теоретическом анализе возрастом ребенка и условиями, в которых предполагается возможной реализация компонентов самосознания субъекта творческого труда *впервые* в онтогенезе (не раньше). В характеристику объекта следует включать не только ребенка и условия его жизни и воспитания (детский сад, школа, дворец творчества, студия и т.д.), но и взрослых людей, от которых прямо зависит реализация «внутренней позиции» ребенка в конкретной деятельности. Для этого имеет смысл определить не просто конкретных детей и те условия, в которых они будут изучаться, но и методику исследования, и осуществить проверку соответствия того и другого (объекта и методики) предмету в пилотажном исследовании.

Результатом этого шага должно быть четкое (лучше письменное) определение *объекта изучения и методики*, что завершит подготовку к систематическому исследованию.

Дальнейшие шаги — систематическое исследование, упорядочивание и обработка фактического материала и т.д. — для удобства и лучшего усвоения каждый, студент может представить схемой, продолжающей предложенный алгоритм.

4.2. Темы §курсовых работ

Тема 1. Соотношение влияния игры и труда на развитие личности дошкольника

План

Введение.

1. Личность и факторы ее развития в дошкольном возрасте.

1.1. Развитие взглядов на проблему личности в мировой и отечественной науке-.

1.2. Понятие личности в детской психологии.

1.3. Проблема развития личности ребенка.

2. Сюжетно-ролевая игра как фактор развития личности ребенка.

2.1. Развитие взглядов на проблему сюжетно-ролевых игр детей в истории науки.

2.2. Классификация и этапы развития сюжетно-ролевой игры в онтогенезе.

2.3. Сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность в психическом развитии личности дошкольника.

3. Трудовая деятельность как фактор развития личности ребенка.

3.1. Классификация видов и форм труда детей дошкольного возраста.

3.2. Этапы трудового развития ребенка.

3.3. Труд как фактор становления личностных новообразований дошкольника.

4. Соотношение влияния сюжетно-ролевой игры и труда на развитие личностных новообразований дошкольного возраста.

Актуальность темы связана с дискуссионностью проблемы «ведущей деятельности» в психическом развитии дошкольника. Мнение А.Н.Леонтьева о ведущей роли сюжетно-ролевой игры в психическом развитии личности дошкольника, впервые высказанное им в выступлении на научном семинаре в Харькове в 1938 году и опубликованное в 1944 году (Советская педагогика, № 8—9), встретило возражение С.Л.Рубинштейна (Основы общей психологии. М., 1946. С.595), который считал ведущей деятельностью в развитии личности дошкольника «хозяйственно-бытовую деятельность и развитие поступка». В 1977 году в посмертной публикации книги Б.Г.Ананьева «О проблемах современного человекознания» высказано в острой форме несогласие этого крупнейшего отечественного психолога с теорией ведущей деятельности, которая была названа им «топорной метафизикой» (С.161). В августе 1983 года на VI Всесоюзном съезде Общества психологов в рамках симпозиума «Психология личности дошкольника» автор настоящего пособия выступил с критикой-теорией ведущей деятельности и предложил свой подход, который предполагал, что ведущей деятельностью в развитии личности дошкольника является творческий труд. В 1985 году была опубликована статья об этом в сборнике научных трудов. В 1987 году А.В.Петровский выдвинул предположение, что ни одна деятельность в отдельности не может быть ведущей в развитии личности дошкольника: эту роль выполняют многие деятельности, выполняемые ребенком в рамках референтной группы.

Кроме того, автором данного пособия проводился опрос работников дошкольных учреждений (было опрошено около 1000 человек) о том, какую деятельность они считают ведущей в развитии личности ребенка; какую организуют чаще; какие качества ребенка считают определяющими для его последующего развития (способность играть, учиться или трудиться)? На все три вопроса были даны в большинстве случаев (около 90%) взаимоисключающие ответы: ведущей деятельностью большинство дошкольных работников признают игру; организуют чаще всего учебную деятельность; определяющими считают способности к труду.

Таким образом, не только теоретики, но и практические работники не имеют общепринятой позиции по этому вопросу. А это говорит о неосознанном, стихийном подходе к пониманию закономерностей развития личности дошкольника, что делает исследование данной проблемы весьма и весьма актуальным.

Цель исследования — определить психологическую структуру личности и сравнить влияние сюжетно-ролевой игры и труда на развитие личностных новообразований дошкольного возраста.

Задачи: 1. Определить личностные новообразования дошкольного возраста и проанализировать возможности их развития в сюжетно-ролевой игре и творческом труде. 2. Раскрыть психологическое содержание сюжетно-ролевой игры дошкольников и проанализировать аргументы сторонников теории ведущей деятельности, признающих ведущей в развитии личности дошкольника сюжетно-ролевую игру. 3. Раскрыть психологическое содержание трудовой деятельности и показать возможности детей дошкольного возраста к самостоятельному осуществлению труда. 4. Про-

анализировать аргументы противников теории ведущей деятельности в дошкольном возрасте.

Гипотеза: 1. Ведущей деятельностью в развитии личности дошкольника является сюжетно-ролевая игра. 2. (Альтернативная). Ведущей деятельностью в развитии личности дошкольника является творческий труд.

Предмет изучения — личностные новообразования дошкольного возраста в игре и труде.

Объект изучения — ребенок дошкольного возраста в игре и в труде.

Научная новизна — в работе впервые проводится полный сравнительный анализ аргументов сторонников и противников теории ведущей деятельности, определяются личностные новообразования дошкольного возраста, раскрывается психологическое содержание труда и доказывается положение о ведущей роли творческого труда в развитии личности дошкольника.

Теоретическая значимость — в работе ставится и решается серьезная научная проблема, от решения которой зависит понимание закономерностей развития личности в онтогенезе, применяются диалектические принципы решения теоретических и практических проблем.

Практическая значимость — в работе показан способ решения важного практического вопроса о путях формирования личности дошкольника, раскрывающий воспитателям закономерности этого процесса.

Метод — теоретический анализ различных концепций с применением диалектики как логики научного мышления.

Литература

- Азаров Ю.П.* Играй труд. М., 1973.
- Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.
- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Аркин Е.А.* Ребенок в дошкольные годы. М., 1968.
- Артемова Л.В.* Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре. К., 1988.
- Архангельский С.Н.* Очерки по психологии труда. М., 1958.
- Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
- Асмолов А.Г.* Историко-эволюционный подход к пониманию личности // Вопросы психологии. 1986. № 1.
- Басов М.Я.* Избранные психологические исследования. М., 1975.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Буре Р.С., Година Г.Н.* Учите детей трудиться. М., 1983.
- Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.
- Выготский Л.С.* О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка // Дефектология. 1966. № 6.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1992.
- Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрения ребенка // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 314-328.
- Воспитание дошкольника в труде /Под ред. В.Н.Нечаевой. М., 1983.
- Григорьев Г.С.* Труд, — первая человеческая потребность. Диалектика процесса труда. Пермь, 1965.
- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Газзо Р.* Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. 1967. № 2. СП—24.
- Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
- Ильенков Э.В.* Философия и культура. М., 1991.

Игра и труд в детском саду / Под ред. А.П.Усовой, Л.А.Пеньевской. М., 1961.

Каган М.С. Человеческая деятельность. М., 1974.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1988.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1983.

Лисина М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни // Вопросы психологии. 1978. № 5.

Мецераков А.М. Слепоглухонемые дети. Развитие психики. М., 1974.

Моложавый С.С. Игра и труд в дошкольном возрасте. М.; Л., 1929.

Петровский А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1.

Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. М., 1987.

Психология совместного труда детей / Под ред. Я.Л.Коломинского. Минск, 1987.

Ранибург И., Поннер П. Секреты личности. М., 1983.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. МЛ, 1989. Т. 2. Гл. «Труд».

Тютюнник В.И. Деяния как личностно-образующие циклы и единицы анализа человеческой жизни // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 1997. № 6.

Тютюнник В.И. Зона ближайшего развития как диагностический принцип и механизм развития личности // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999.

Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.

Тема II. Начальные этапы трудового развития ребенка

План

Введение.

Глава I. Психологическое содержание труда и вопросы трудового воспитания детей.

1.1. Психологическая структура сознания субъекта развитых форм труда.

1.2. Этнографические данные о детском труде в условиях первобытного общества.

1.3. Психологические особенности труда современных детей.

2. Экспериментальное изучение начальных этапов трудового развития детей в условиях детского сада (семьи).

2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

2.2. Методика эксперимента.

2.3. Результаты констатирующей части и их анализ.

2.4. Методика формирующей работы.

2.5. Ход и результаты опытной работы.

2.6. Выводы и рекомендации.

Заключение.

Литература.

Приложение.

Актуальность темы обусловлена как важной человекотворческой функцией труда, так и особой чувствительностью раннего возраста к развитию тех или иных психологических новообразований. Поэтому поиск ответа на вопрос о том, когда в онтогенезе *впервые* возникает потребность в труде и другие психологические признаки сознания субъекта труда, является весьма актуальным, так как этот момент — нижний порог сензитивности психики ребенка к трудовому развитию.

Цель исследования — выявление нижнего возрастного порога чувствительности психики к трудовому развитию, а также тех условий, при которых это развитие может быть успешным.

Задачи: 1. Адаптировать и применить в конкретном исследовании методику изучения психологической структуры сознания субъекта потребительного труда. 2. Составить «Диагностическую карту трудового развития ребенка». 3. Показать динамику трудового развития ребенка. 4. Выявить те педагогические условия, которые способствуют трудовому развитию ребенка.

Гипотеза: Полный объем психологических признаков сознания субъекта потребительного труда может быть сформирован у ребенка на третьем году жизни. (Альтернативную гипотезу сформулируйте самостоятельно.)

Предмет исследования — полный объем психологических признаков сознания субъекта потребительного труда в момент его первого проявления в онтогенезе — «клеточка» сознания субъекта потребительного труда, включающая: 1) потребность в труде, 2) предвосхищение результата, 3) волевая саморегуляция, 4) владение средствами труда, 5) ориентировка в межлических отношениях.

Объект изучения — взаимодействие взрослого с ребенком в процессе труда по удовлетворению потребностей ребенка.

Научная новизна — в работе впервые показана полная психологическая структура сознания субъекта потребительного труда в момент ее возникновения в онтогенезе.

Теоретическая значимость — в работе осуществлен подход к генетически исходным проявлениям у ребенка сознания субъекта потребительного труда с позиции развитых форм потребительного труда взрослых.

Практическая значимость — разработанная методика фиксации психологических признаков сознания субъекта потребительного труда, а также методика формирования сознания субъекта потребительного труда у детей раннего возраста, может применяться дошкольными работниками как средство диагностики трудового развития детей.

Методика. Дневник фиксации, психологических признаков сознания субъекта потребительного труда.

Дневник изготавливается из общей тетради размером 20x29 см. Страницы срезаются сверху на 75—80 мм. Над срезанными страницами надписываются психологические признаки и составляющие их компоненты сознания субъекта потребительного труда: 1. Потребность в труде: 1) мотивационный компонент, 2) коммуникативно-рефлексивный компонент. 2. Предвосхищение результата труда: 3) интуитивный компонент, 4) дискурсивный компонент, 5) аффективно-дискурсивный компонент. 3. Волевая саморегуляция: 6) волевой компонент, 7) аффективно-волевой компонент. 4. Владение средствами и предметами труда: 8) гностический компонент, 9) моторный компонент, 10) аффективно-гностический компонент. 5. Ориентировка в межлических производственных отношениях: 11) социально-рефлексивный компонент, 12) аффективно-рефлексивный компонент. Ниже приводится характеристика каждого из них, методы фиксации и те объективные показатели в деятельности ребенка, по наличию или отсутствию которых можно судить о наличии или отсутствии данного компонента в сознании ребенка.

1. Мотивационный компонент характеризуется потребностью в самостоятельном выполнении трудовых действий по самообслуживанию. Ме-

тодом фиксации этого компонента является естественный эксперимент: ребенок ставится в ситуацию необходимости самостоятельно удовлетворять свои потребности в еде, питье, тепле, чистоте, комфорте и т.п. Если ребенок стремится действовать самостоятельно и не позволяет взрослому сделать что-то вместо себя, то в этой графе ставится знак «+». Если ребенок отказывается выполнять действие сам, то ставится знак «—». Этот компонент по своей психологической природе наиболее ярко проявляется в классическом аффективном восклицании ребенка «Я сам!». Не менее аффективно ребенок заявляет о своем отказе действовать самостоятельно.

2. *Коммуникативно-рефлексивный* компонент характеризуется пониманием ребенком поддержки со стороны взрослых его стремления к самостоятельности. Метод фиксации — беседа. Объективным показателем наличия этого компонента является понимание ребенком того, какая позиция взрослого позволяет ребенку удовлетворять потребность в доступном труде: взрослый поощряет усилия ребенка («Молодец», «Хорошо получилось» и т.п.), учит, как действовать с теми или иными предметами и средствами труда, если ребенок этого не знает. Если ребенок рассказывает о таком отношении к нему со стороны взрослых, то в этой графе дневника ставится знак «+». Если ребенок рассказывает, что взрослый подавляет его инициативы, делает все за него, ругает за ошибки и неудачи — ставится знак «—».

Этот компонент может быть назван коммуникативным, т.к. он отражает характер взаимодействия взрослого с ребенком и демонстрирует действие закона соответствия позиции взрослого требованию развития психологических новообразований личности ребенка.

3. *Интuitивный компонент* — предвосхищение предмета потребности. Метод фиксации — наблюдение, анализ продуктов деятельности. Объективный показатель — уверенное достижение результата потребности. Этот компонент характеризует воображение ребенка. В данном случае это воссоздающее воображение, которое имеет оперативный характер, обслуживает ближайшее будущее.

4. *Дискурсивный компонент* — понимание значения результата для потребностей ребенка. Метод фиксации — беседа. Ребенку задают вопрос: «Зачем ты этот делаешь?» (моешь руки, одеваешься, чистишь обувь и т.д.). Объективным показателем наличия "компонента является ответ ребенка: «Чтобы было чисто» и т.п. Такой ответ отмечается знаком «+».

5. *Аффективное переживание полезности труда*. Метод фиксации — наблюдение за выражением лица и двигательными реакциями ребенка. Объективным показателем наличия компонента является радостное выражение лица или движение в сторону предмета потребности. Хотя радостное выражение лица трудно спутать с равнодушным или огорченным, приведем мимические признаки, свидетельствующие о положительном эмоциональном реагировании на результат: рот закрыт, уголки губ приподняты, глаза прищурены, блестят, брови приподняты вверх, на лбу образуются горизонтальные складки, лицо динамичное (по ВАЛабунской). Такая эмоциональная реакция обозначается знаком «+». И наоборот, если рот открыт, уголки губ опущены, глаза сужены, тусклые, брови сдвинуты к переносице, внутренние уголки бровей приподняты вверх, на лбу вертикальные складки и лицо застывшее, то эти мимические признаки свидетельствуют о негативном эмоциональном отношении к результату и отмечаются знаком «—».

6. *Болевой компонент* характеризует устойчивое стремление довести дело до конца. Метод фиксации — естественный эксперимент, наблюдение. Объективным показателем наличия компонента является категорический протест ребенка против попытки взрослого доделать что-то за него или возвращение к деделанной работе до тех пор, пока она не будет закончена. В этом случае ставится знак «+». Прекращение работы, предоставление взрослому довести ее до конца, забывание о неоконченной работе отмечается знаком «—».

7. *Аффективно-волевой компонент* — эмоциональное переживание возможности или невозможности доведения дела до конца. Метод фиксации — наблюдение за выражением лица. Объективные показатели — радостное выражение лица, когда работа закончена, и огорчение, злость, когда работа не доведена до конца. Такие эмоциональные реакции отмечаются знаком «+», а их отсутствие — знаком «*—».

8. *Гностический компонент* характеризует знания о возможностях средств и предметов труда (в том числе и своих собственных возможностей). Метод фиксации — наблюдение. Объективные показатели — если ребенок успешно удовлетворяет свои основные потребности собственным трудом, то это отмечается знаком «+», если он обращается за помощью или задает вопросы, то это отмечается знаком «—».

9. *Моторный компонент* — владение умениями и навыками. Метод фиксации — наблюдение. Объективный показатель наличия — точные движения ребенка в процессе труда.

10. *Аффективно-гностический компонент* характеризует эмоциональное переживание наличия или отсутствия знаний, умений. Метод фиксации — наблюдение в ситуации естественного эксперимента, когда ребенок часто условиями самой жизни ставится в ситуацию необходимости пользоваться средствами и предметами потребительного труда. Объективные показатели — радостное выражение лица при наличии знаний, умений и огорченное при их отсутствии. Такие показатели отмечаются знаком «+».

11. *Социально-рефлексивный компонент* характеризует осознание детьми того факта, что все предметы потребностей созданы трудом. Метод фиксации — беседа. Ребенку задают вопрос типа: «Откуда берется хлеб?» Объективным показателем наличия компонента является ответ «Люди сделали». Такой ответ отмечается знаком «+». Если ребенок молчит или отвечает: «Купили в магазине», «Не знаю», то в графе ставится знак «—».

12. *Аффективно-рефлексивный компонент* — переживание сохранности предметов потребностей. Метод фиксации — наблюдение за выражением лица ребенка в момент загрязнения, разрушения вещей. Если ребенок огорчается, то это является объективным показателем наличия компонента («+»), если равнодушен или весел, то это свидетельствует об отсутствии компонента («—»).

Каждая страница дневника служит для записей относительно одного ребенка. Потом можно свести все записи о детях на одну страницу. Это и будет «Диагностическая карта трудового развития детей группы». Для удобства можно делать знаки «+» и «—» разными цветами. Там, где стоит знак «—», следует прилагать педагогические усилия. Такие карты сделают процесс трудового развития каждого ребенка зримым и управляемым. Особое внимание следует обратить на позицию взрослого. Приведение ее в соответствие с требованием развития полной психо-

логической структуры сознания субъекта потребительного труда по-мощет методике формирующей работы.

Рекомендации по формированию психологической структуры сознания субъекта потребительного труда сделаны с опорой на компоненты. Таким образом, алгоритм формирующей работы задается результатами констатирующего исследования исходного уровня трудового развития каждого ребенка.

1-2. Потребность в самостоятельном удовлетворении основных потребностей получает развитие при сознательной позиции взрослых (воспитателей, родителей) по отношению ко всем компонентам психологической структуры сознания субъекта потребительного труда. Взрослый поддерживает эмоционально всякую попытку ребенка самостоятельно удовлетворять свои основные потребности, учит способам действий со средствами и предметами труда, объясняет и закрепляет в упражнениях последовательность выполнения трудовых действий, объясняет, что все предметы потребностей созданы трудом, обращает внимание других детей на успехи ребенка и т.д.

3. Для того, чтобы ребенок представлял будущий результат своего труда, взрослый дает ему образцы, примеры, объясняет, почему нужно делать именно так (чтобы было тепло, чисто, удобно, красиво и т.п.).

4. Понимание полезности результата труда формируется, во-первых, прямым потреблением этих результатов, во-вторых, объяснением взрослого там, где потребление результата труда косвенное (чистота, красота).

5. Положительное эмоциональное отношение к результату труда возникает у ребенка как отклик на эмоциональную реакцию взрослого.

6. Стремление доводить дело до конца формируется путем поддержки волевых усилий, их поощрения и наоборот, порицания за брошенную работу. Не надо стремиться делать что-то за ребенка, если он физически и психически в состоянии сделать это сам. Не доведенная до конца работа не может служить удовлетворению потребностей ребенка, поэтому надо не удовлетворять их усилиями взрослых, а побудить к этому ребенка.

7. Аффективное переживание невозможности завершить работу формируется у ребенка путем специально усиленного огорчения тем, что работа не доведена до получения результата.

8. Знание детьми возможностей средств и предметов труда достигается путем обучения: взрослый показывает способы действия с предметами и средствами труда, объясняет их назначение.

• 9. Владение умениями и навыками формируется в процессе упражнений (на первых порах под присмотром взрослого) с осуществлением коррекции ошибок вплоть до полного освоения умений детьми, когда им будет приятна их умелость, ловкость.

10. Аффективное переживание наличия знаний, умений формируется у ребенка путем эмоционального реагирования взрослых: радости в ответ на успехи ребенка, огорчения (сопровождающегося обнадеживающим утешением) его неудачами.

11. Понимание ребенком того, что все предметы потребностей созданы трудом, достигается путем специальной педагогической работы с использованием методики, которую "разработали под руководством профессора В.И.Логиновой ее сотрудники Л.А.Мишарина, С.Ф.Сударчиков и Н.М.Крылова для детей 3—4, 5 и 6 лет соответственно.

На первом этапе этой работы у детей формируется умение видеть результат в каждом процессе труда, ждать его появления, знать, для чего он служит. Это достигается с использованием следующих приемов:

- 1) создаются ситуации, когда у детей возникает потребность в предмете, которого нет в наличии;
- 2) нужные предметы создаются на глазах у детей, что позволяет связать в сознании детей результат труда с процессом труда;
- 3) созданный предмет используется по назначению — удовлетворяет потребность детей.

На этом этапе представления детей следует объединить:

- а) по видам труда (что делает няня, повар, дворник?);
- б) по значению результата (зачем нужен труд няни, повара, дворника?).

С детьми проводятся специальные беседы как во время изготовления необходимых предметов, так и во время их использования и наблюдения за работой няни, повара, дворника.

12. Аффективное переживание за сохранность предметов потребностей формируется путем педагогически усиленного эмоционального реагирования взрослых по поводу разрушения, загрязнения чего-либо с сожалением по поводу утраченных усилий людей.

После формирующей работы проводится контрольная фиксация компонентов психологической структуры сознания субъекта потребительного труда. Если отдельные компоненты не сформированы, следует продолжать формирующую работу. Необходимым условием ее успешности является знание взрослым этой психологической структуры.

Данное исследование может быть отправным в изучении соотношения потребительного и творческого труда, если студент начинает работу по этой теме на II курсе. Тогда на третьем курсе он может взять тему, связанную с изучением психологической структуры сознания субъекта производительного труда (Тема III), а на четвертом — тему диплома, связанную с изучением соотношения всех форм труда (Тема XII).

Литература

- Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.
- Вygотский Л.С.* О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
- Детский сад в Японии. Опыт развития детей в группе.* М., 1987.
- Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений. М., 1968.
- Ильенков Э.В.* Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. 1977. № 2. С. 68-79.
- Каплан Л.И.* Посеешь привычку — пожнешь характер. М., 1980.
- Климов Е.А.* Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
- Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И.* Этапы развития игры и предметных действий в раннем детстве. М., 1949.
- Логинова В.И., Мишарина Л.А.* Формирование представлений о труде взрослых // Дошкольное воспитание. 1978. № 10.
- Мещеряков А.И.* Слепоглухонемые дети. М., 1974.
- Новоселова С.Л.* Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978.

Психология совместного труда детей /Под ред. Я.Л.Коломинского. Минск, 1987.

Теллюк С.Н. Опыт включения младших школьников в первые трудовые действия // Дошкольное воспитание. 1987. № 3. С.26—31.

Теллюк С.Н. Трудовые поручения на прогулке: младший дошкольный возраст // Дошкольное воспитание. 1987. № 10. С.40—41.

Тютюнник В.И. Психолого-педагогические условия развития «внутренней позиции» субъекта труда в дошкольном возрасте // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1989. № 4.

Тема III. Начальный этап развития ребенка как субъекта производительного труда

План

Введение.

1. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания.

1.1. Психологические признаки сознания субъекта производительного труда.

1.2. Производительный труд детей в условиях первобытной культуры (на этнографическом материале).

1.3. Психолого-педагогические условия развития сознания субъекта производительного труда современного дошкольника в условиях детского сада.

2. Экспериментальное изучение начальных этапов развития ребенка как субъекта производительного труда.

2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

2.2. Методика эксперимента.

2.3. Результаты констатирующего исследования и их анализ.

2.4. Методика формирующей работы,

2.5. Результаты и ход опытной работы.

2.6. Выводы и рекомендации.

Заключение.

Литература.

Приложения.

Актуальность темы исследования связана с особой ролью труда в создании не только материального и духовного богатства людей, но и самого человека как общественного существа, и с особой чувствительностью психики ребенка дошкольного возраста к формированию его «внутренней позиции». Вопрос о начальных этапах трудового развития ребенка является все еще слабо разработанным, поэтому их исследованию является весьма актуальным.

Цель исследования — показать психолого-педагогические условия развития «внутренней позиции» субъекта производительного труда в период, когда ребенок впервые испытывает потребность сделать что-то для других.

Задачи: 1. Адаптировать и применить в конкретном исследовании методику фиксации компонентов психологической структуры сознания субъекта производительного труда у дошкольников. 2. Адаптировать и применить в конкретном исследовании методику формирующей работы, 3. Провести сравнительный анализ результатов, полученных в контрольном срезе на опытной и контрольной группах. 4. Разработать рекомендации для воспитателей и родителей по развитию сознания субъекта производительного труда в дошкольном возрасте. 5. Определить такой вид труда ребенка, в котором была бы объективная

возможность для проявления полного объема психологических признаков сознания субъекта производительного труда (в данном пособии в качестве примера подробно рассмотрен такой вид труда как дежурство по столовой; студентам следует подобрать свои варианты самостоятельно).

Гипотеза: Полный объем психологических признаков сознания субъекта производительного труда может проявиться в самостоятельной деятельности ребенка на пятом году жизни.

Предмет изучения" — психологическая структура сознания субъекта производительного труда в момент ее первого проявления в онтогенезе.

Объект изучения — взаимодействие ребенка и взрослого в процессе совместного труда, в котором объективно может проявиться полный объем психологических признаков сознания субъекта производительного труда.

Научная новизна исследования — впервые показаны возможности реализации полной психологической структуры сознания субъекта производительного труда дошкольника на-примере (указать конкретную деятельность, кроме дежурства по столовой)...

Теоретическая значимость работы — в ней применено понятие о психологической структуре сознания субъекта производительного труда для исследования генезиса этой формы труда в детском возрасте.

Практическая значимость — в работе применяются методики, которыми успешно могут пользоваться воспитатели детских садов, для них разработаны рекомендации по трудовому воспитанию дошкольников.

Методика. Для фиксации психологических признаков сознания субъекта производительного труда используется такой же дневник, как и при изучении потребительного труда (см. Тему II), поэтому перейдем сразу к описанию компонентов и объективных показателей их проявления в производительном труде детей. Для большей наглядности будем характеризовать дежурство детей по столовой, чтобы студенту легче было по аналогии определить объективные показатели компонентов в другом труде детей.

1. *Мотивационный компонент.* Потребность в самостоятельном выполнении труда, имеющего значение для потребностей людей. Метод фиксации — наблюдение в ситуации естественного эксперимента. Например, помощник воспитателя (няня) обращается к воспитателю в присутствии детей дать ему помощников при подготовке к завтраку. При этом фиксируются двигательные и вербальные реакции детей. Объективными показателями (ОП) наличия такой потребности могут быть: а) ребенок молча направляется в групповую комнату; б) поднимает руку, лицо обращено к воспитателю или помощнику воспитателя; г) обращается с просьбой: «Я хочу...»; «Я буду...»; д) берет фартук (если это происходит в групповой комнате) и начинает надевать; е) отмечает флажком свою картинку на «Доске дежурств»; ж) отнимает фартук у другого ребенка (агрессивные проявления фрустрации); з) плачет, оказавшись лишним (депрессивные проявления фрустрации); и) просит: «Можно, я буду завтра дежурить?» Если зафиксирован хотя бы один из объективных показателей, то в этой графе ставится знак «+», а в тексте дневника отмечается конкретное его проявление. В противном случае ставится знак «—»."

2. *Коммуникативно-рефлексивный компонент* — осознание поддержки самостоятельности ребенка взрослыми. Метод — беседа. ОП: рассказы детей о том, как взрослые поддерживают их стремление помогать, оказывать услуги другим детям, взрослым.

3. *Интуитивный компонент* — представление будущего результата. Метод фиксации — наблюдение. ОП: правильно расставленная посуда и разложенные приборы и салфетки — свидетельство предвосхищения готового результата уже в начале работы («+»).

4. *Дискурсивный компонент* — понимание полезности результата для людей. ОП: на вопрос «Зачем ты это делаешь?» ребенок дает ответ типа: «Чтобы дети кушали» или «Помогаю няне».

5. *Аффективно-дискурсивный компонент* — аффективное переживание полезности результата. ОП: радостное выражение лица в момент беседы (см. компонент 4) при уяснении, что его результат полезен детям, а труд — няне.

6. *Волевой компонент* — стремление к доведению дела до конца. ОП: ребенок не прекращает работу, если на столах чего-то не хватает, а настойчиво требует у взрослого дать ему все необходимое и доводит работу до конца.

7. *Аффективно-волевой компонент* — аффективное переживание невозможности доведения работы до конца. ОП: огорченное выражение лица, когда возникают препятствия; радостное, когда работа завершена.

8. *Гностический компонент* — знание возможностей средств и предметов труда. ОП: правильная последовательность выполнения трудовых действий, правильное расположение приборов и посуды на столах.

9. *Моторный компонент* — владение умениями и навыками. ОП: точные, уверенные движения рук с посудой, приборами.

10. *Аффективный компонент* — аффективное переживание наличия или отсутствия знаний, умений. ОП: радостное выражение лица, когда дела идут успешно, и огорчение неудачами из-за отсутствия знаний, умений.

11. *Гностический компонент* — понимание общественного значения труда. ОП: в ответ на вопрос «Зачем люди трудятся?» ребенок дает ответ типа: «Потому, что все, без чего мы не можем прожить, сделано трудом» и т.п.

12. *Аффективно-рефлексивный компонент* — аффективное переживание сохранности продуктов труда. ОП: огорченное выражение лица, когда что-то разрушается и т.п.

Данные на всех детей сводятся на одну страницу дневника («Диагностическая карта трудового развития всех детей группы»). Там, где имеются знаки «←», следует приложить педагогические усилия, в формирующей работе по следующей методике.

**Методика формирования психологической
структуры сознания субъекта производительного труда
(на примере дежурства по столовой в детском саду)**

1-2. Потребность ребенка сделать что-то для людей эмоционально поддерживается и находит реализацию в деятельности, которая действительно имеет полезный результат. Взрослые эмоционально поддерживают усилия ребенка, стимулируют его стремление участвовать в своих делах. Объективными показателями соответствия позиции взрослых требованию реализации полного набора компонентов сознания субъекта производительного труда детей в процессе дежурства по столовой являются следующие: а) лицо взрослого во время работы обращено к детям; б) детям оказывается помощь в затруднительных ситуациях; в) детей обучают способам действий с предметами и средства-

ми труда; г) эмоционально и практически поддерживается стремление ребенка довести работу до конца; д) исправляются ошибки детей, обращается внимание всех детей на ошибку; е) детям объясняют значение их работы для людей (услуга детям, помощь няне); ж) детей эмоционально хвалят за желание помогать, благодарят за сделанную работу, обращают внимание детей на результаты труда дежурных («Посмотрите, как красиво дежурные накрыли на столы»).

3. Чтобы ребенок представлял себе будущий результат как полезный для людей, взрослые показывают ему готовый результат — правильно накрытые столы, и обращают внимание, что ложки кладут справа от тарелок, потому, что в основном дети едят правой рукой, салфетки стоят в центре стола, чтобы их могли достать все и т.п.

4. Понимание полезности результата труда ребенка для людей достигается не столько прямым объяснением, сколько тем, что ребенка благодарят за помощь, оказанную услугу, хвалят за желание помочь.

5. Аффективное переживание полезности результата для людей формируется специально усиленным восхищением помощью, услугой, привлечением к этому других детей группы.

6. Стремление доводить начатое дело до конца формируется как объяснением того, что незаконченной работой нельзя воспользоваться (например без ложки нельзя поесть), так и эмоциональными реакциями (в случаях, когда ребенок прекращает работу, не завершив ее, — огорчение, сожаление по поводу напрасных предшествующих усилий, а в случаях, когда успешно завершает, — радость, гордость за него).

7. Аффективное переживание ребенком невозможности завершить работу, выступающее регулятором его волевых усилий, формируется специально усиленными эмоциональными реакциями взрослого (без фальши, конечно): если работа брошена — огорчения, сожаления, в случае ее завершения — радости, гордости, восхищения.

8. Знание детьми своих возможностей и возможностей средств и предметов труда достигается путем их обучения в ходе совместного труда.

9. Владение умениями и навыками происходит после относительно продолжительных упражнений под руководством взрослых, которые осуществляют корреляцию движений детей вплоть до их правильного автоматизированного выполнения.

10. Аффективное переживание детьми наличия (отсутствия) знаний, умений возникает как результат соответствующих эмоциональных реакций взрослых (в том числе и относительно собственного умения, которое не грех специально продемонстрировать ребенку, а потом на его глазах научиться этому и вместе порадоваться): огорчения по поводу отсутствия знаний, умений, подкрепленное помощью в их овладении и обнадеживающим утешением, радости по поводу овладения знаниями, умениями.

11. Понимание общественного значения труда формируется у детей в ходе второго этапа специальной работы (первый этап рассмотрен в Теме II).

На этом этапе детей четвертого-пятого года жизни учат умению выделять центральную связь процесса труда — преобразование предмета труда средствами труда в результат, который служит удовлетворению потребностей людей. С этой целью применяют специальный дидактический прием — «лесенку», на которой в виде «ступенек» обозначены составные

компоненты труда: 1) цель труда (замысел); 2) предмет труда (материал); 3) средства труда (инструменты, оборудование); 4) трудовые действия; 5) результат труда, служащий удовлетворению потребностей людей.

Можно рассмотреть, например, хорошо знакомый детям процесс дежурства по столовой. Воспитатель или экспериментатор показывает детям «лесенку» (лучше раздать такие же «лесенки» всем детям, а на доске использовать большой по размеру макет) и объясняет, что на каждой ее «ступеньке» Можно разместить составные части работы дежурных.

1-я ступенька: Что задумал дежурный? Полезное ли для людей дело он задумал?

Если замысел отвечает требованию полезности, возможности удовлетворить какие-то потребности людей, то на ступеньку ставят красный кружок, а если не отвечает этому требованию — белый.

2-я ступенька: Правильно ли дежурный выбрал материал для труда (салфетки, посуда, столовые приборы)? Можно ли с таким материалом получить полезный результат?

3-я ступенька: Правильно ли выбраны инструменты, оборудование (в качестве инструмента используется поднос, оборудование — столик, шкаф, столы)? Можно ли с такими средствами получить полезный для людей результат?

4-я ступенька: Правильно ли выполняет дежурный трудовые действия? Можно ли такими действиями получить результат, нужный людям?

5-я ступенька: Может ли полученный результат служить удовлетворению потребностей людей? Нужную ли людям работу делает дежурный?

По такой схеме детей знакомят с содержанием разных видов труда. Рассматриваются и «казусы», в которых намеренно искажаются компоненты: допускаются ошибки в выборе средств, предметов труда, совершаются неадекватные «трудовые» действия, избирается замысел заведомо бесполезного дела. Проводятся дидактические игры, в которых эти «казусы» рассматриваются детьми. Детей, таким образом, подводят к выводу, что если не соответствует хотя бы один из компонентов, то этот процесс не является трудом. Одновременно внимание детей акцентируется на том, что не только предметы потребностей людей, но и предметы, и средства труда содержат в себе труд предшественников и поэтому с ними нужно обращаться бережно. А поскольку без труда и его результатов невозможно удовлетворить ни одну потребность, то детей подводят к выводу: без труда нельзя прожить.

12. Аффективное переживание сохранности результатов труда формируется путем педагогически усиленного эмоционального реагирования⁹ при разрушении чего-либо (огорчение, сожаление по поводу загубленных человеческих усилий, способностей).

Литература

Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.

Арсеньева С. Ф. Система работы по формированию у детей среднего дошкольного возраста знаний о труде взрослых // Умственное воспитание детей дошкольного возраста." Иркутск, 1982. С.14—22.

Архангельский СИ. Очерки по психологии труда, М., 1958.

Буре Р.С. Воспитание дошкольника в труде. М., 1971.

Буре Р.С, Година Г.Н. Учите детей трудиться. М., 1983.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1992.

Воспитание дошкольника в труде / Под ред. В.Н.Нечаевой. М., 1974/1983.
Карандашев Ю.Н. Социально-психологическая готовность дошкольников к труду и развитие у них понимания. // Формирование социально-психологической готовности к труду. Минск, 1987. СП—32.

Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.

Ковальчук Я.И., Васильева А.И. Трудовое воспитание дошкольников. Минск, 1983.

Логинова В.И., Крылова Н.М. Особенности знаний о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста // Содержание обучения и воспитания детей в детском саду. Л., 1978. С.12-28

Люблинская А.А. Труд — великий воспитатель. М., 1964.

Панько Е.А. Влияние педагогического общения воспитателя детского сада на формирование готовности детей к труду. Минск, 1987. С.62--73.

ПСИХОЛОГИЯ совместного труда детей / Под ред. Я.Л.Коломинского. Минск, 1987.

Психология труда / Под ред. К.К.Платонова. М., 1979.

Сергеева Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. М., 1987.

Сергеева Д.В. Совместная трудовая деятельность ребенка и взрослого // Дошкольное воспитание. 1983. № 1. С.27—30.

Сударчицова С.Ф. Формирование знаний о составе трудовых процессов у детей 4—5 лет // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в детском саду. Л., 1985. С.132-138.

Тютюнник В.И. Психолого-педагогические условия развития «внутренней позиции» субъекта труда в дошкольном возрасте // Вести. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1989. № 4. С.39-48.

Финькевич Л.В. Осознание детьми шестилетнего возраста структуры своей совместной трудовой деятельности // Формирование социально-психологической готовности к труду. Минск, 1987. С.56—61.

Тема IV. Психолого-педагогические условия развития сознания субъекта творческого труда в изобразительной деятельности • дошкольника

(указать, на примере какого вида изобразительной деятельности будет проводиться исследование — рисование, лепка, аппликация, роспись, оформительство, декоративно-прикладное творчество и т.д.)

План

Введение.

1. Психологическое содержание труда и возможности его реализации в форме изобразительной деятельности.

1.1. Психологическая структура развитых форм творческого труда.

1.2. Особенности психологической структуры сознания субъекта творческого труда в детском возрасте.

1.3. Характеристика изобразительной деятельности дошкольника.

1.4. Применение алгоритма приписывания признаков субъекта творческого труда изобразительной деятельности.

2. Экспериментальное изучение психолого-педагогических условий развития сознания субъекта творческого труда в изобразительной деятельности дошкольника.

2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

- 2.2. Характеристика предмета и объекта исследования.
 - 2.3. Методика исследования.
 - 2.4. Результаты констатирующей серии эксперимента.
 - 2.5. Выводы.
- Заключению.
Литература.
Приложения.

Актуальность темы связана с необходимостью преодоления существующего противоречия в исследованиях проблемы творчества, которые представлены в основном работами, изучающими «творческое мышление», «творческое воображение», т.е. изучаются отдельные познавательные процессы, как правило, в лабораторных исследованиях, тогда как реальный творческий процесс представляет собой *деятельность* творческого человека, *личности*. Иными словами, данное исследование осуществляет практическое движение научной мысли от абстрактного (отдельных познавательных процессов) к конкретному (проявлению в конкретной деятельности сознания творческой личности). Вместе с тем, актуальность темы связана с исследованием *генезиса* сознания субъекта творческого труда в такой деятельности детей, которая традиционно считается хотя и близкой к труду (продуктивный характер), но им не является, тогда как такая же деятельность взрослых, бесспорно, относится к труду.

Цель исследования — показать психолого-педагогические условия и возможности изобразительной деятельности в развитии полного объема психологических признаков самосознания субъекта творческого труда в дошкольном возрасте.

Задачи. 1. Адаптировать и использовать в исследовании изобразительной деятельности методику диагностики психологических признаков сознания субъекта творческого труда. 2. Осуществить с помощью алгоритма приписывания признаков логико-психологический анализ изобразительной деятельности дошкольников. 3. Определить объект изучения, адекватный предмету исследования — психологическому содержанию творческого труда. 4. Провести исследование в разных возрастных группах и сравнить показатели проявления сознания субъекта труда у *детей разных возрастов*. 5. На конкретном эмпирическом материале показать ведущую роль творческого труда в развитии личности дошкольника.

Гипотеза: Полный объем психологических признаков самосознания субъекта творческого труда проявляется в изобразительной деятельности на шестом году жизни, если она организована в «логике» личностно-образующих циклов. (Альтернативную гипотезу сформулируйте самостоятельно.)

Научная новизна исследования заключается в оригинальном подходе к изобразительной деятельности детей как к «клеточке» труда художника, оформителя, модельера и т.д.

Теоретическая значимость работы связана с применением психологической структуры сознания субъекта развитых форм творческого труда для анализа начальных форм проявления творческого труда детей в изобразительной деятельности.

Практическая значимость — апробация методики фиксации объективных показателей психологических признаков самосознания субъекта творческого труда в детском возрасте. В последующем это может стать тем методическим «инструментом», с помощью которого процесс становле-

ния личности будет «зримым» для практических работников (воспитателей детских садов, руководителей студий, кружков художественного развития детей).

Методы — психолого-педагогический эксперимент в «лонгитюдном» варианте, наблюдение, естественный эксперимент, беседа. •

Методика фиксации компонентов самосознания субъекта творческого труда представляет собой дневник (см. его описание в теме I), в котором обозначены компоненты, методы их фиксации и объективные показатели проявления в деятельности ребенка. В такой последовательности и представлено их описание.

1. Мотивационный компонент — потребность в творчестве. Метод фиксации — естественный эксперимент: ребенок ставится в ситуацию выбора, когда ему можно заняться привычным делом или выбрать новое; проводится наблюдение за ходом деятельности; если ребенок действует оригинально и не реагирует на призывы делать «как все», то в графе ставится знак «+».

2. Коммуникативно-рефлексивный компонент — осознание ребенком поддержки его стремления к самостоятельности и оригинальности со стороны взрослых. Метод — беседа. Выясняется понимание ребенком того, что ему создаются материальные (например, он имеет краски, кисти, цветную бумагу, клей и т.д.) и организационные условия (его водят в студию, где с ним занимается профессиональный художник).

3. Интуитивный компонент — представление будущего оригинального результата. Метод фиксации — наблюдение за ходом работы ребенка, анализ продуктов деятельности. ОП: если в ходе работы ребенок использует необычные приемы изображения, пользуется необычным материалом, применяет необычные способы нанесения изображения, достигает оригинального результата, то в графе ставится знак «+». Если действует по образцу, предложенному взрослым, то ставится знак «—».

4. Дискурсивный компонент — понимание основ, по которым деятельность оригинальна. Метод фиксации — беседа. Когда работа закончена и если она оригинальна, ребенку задают вопрос: «Чем твоя работа отличается от других?» ОП: если ребенок отмечает основание оригинальности своей работы (материал, средства получения результата, способ действий, оригинальный замысел), то в графе ставится знак «+». Если ребенок отвечает «не знаю» или молчит, то в графе ставится знак «—».

5. Аффективно-дискурсивный компонент — аффективное переживание оригинальности деятельности. Метод фиксации — наблюдение за выражением лица в момент беседы (см. 4-й компонент). ОП: о наличии компонента свидетельствует радостное выражение лица, если результат оригинальный, и огорченное выражение, если не оригинальный.

6. Волевой компонент — стремление довести работу до получения оригинального результата. Метод фиксации — наблюдение в условиях естественного эксперимента. ОП: о наличии компонента свидетельствует настойчивое доведение работы до завершения ее получением оригинального результата, отказ прекратить работу, если результат такой, «как у всех».

7. Аффективно-волевой компонент — эмоциональное переживание возможности или невозможности получения оригинального результата. Метод фиксации — наблюдение за выражением лица при завершении работы. ОП: радостное выражение лица, если результат оригинальный, огорченное выражение, если результат не оригинальный.

8. *Гностический компонент* — знание возможностей средств и предметов труда. Метод фиксации — наблюдение за ходом работы. ОП: правильное применение средств и предметов деятельности.

9. *Моторный компонент* — владение умениями и навыками. Метод фиксации — наблюдение за ходом работы. ОП: точные, уверенные движения.

10. *Аффективно-гностический компонент* — аффективное переживание наличия или отсутствия знаний, умений. Метод фиксации — наблюдение за выражением лица. ОП: радостное выражение в случаях наличия знаний, умений; огорченное в случаях их отсутствия (знак «+»).

11. *Социально-рефлексивный компонент* — понимание места результата своей деятельности или способа исполнения. Метод фиксации — беседа: «Ты делаешь как кто-то?» ОП: «Я сам придумал» и подобные ответы.

12. *Аффективно-рефлексивный компонент* — аффективное переживание своей индивидуальности. Метод фиксации — наблюдение за выражением лица в момент беседы (11-й компонент). ОП: радостно-гордое выражение лица в момент осознания оригинальности своего результата или способа выполнения.

Творческим трудом может считаться такая деятельность ребенка, результат которой служит удовлетворению потребностей самого ребенка или других людей, является оригинальным по какому-то из оснований и ребенок осознает это.

В каждом конкретном виде творческой деятельности объективные показатели определяются студентами самостоятельно в ходе пилотажных исследований и подробно описываются в окончательном варианте текста работы. В исследовании продуктивных видов деятельности при описании объективных показателей проявления творчества надо опираться на результаты деятельности детей. Давать их описание следует либо в тексте работы, либо в приложении к ней для иллюстрации проявления тех или иных компонентов.

С помощью предложенной методики можно фиксировать целостность психологической структуры самосознания субъекта творческого труда. Однако за пределами внимания исследователя остаются индивидуальные склонности и способности детей. Поскольку на этапе написания курсовой работы цель исследования ограничена *констатацией* фактического состояния трудового развития детей без педагогических воздействий, то эта констатация должна быть по возможности разносторонней. Поэтому к этой и последующим темам предлагается в качестве методики «Творческая книжка дошкольника», предназначенная для фиксации успехов детей в различных областях творчества. Эта книжка разработана автором настоящего пособия по аналогии с «Творческой книжкой школьника», которую многие годы успешно использует в своей работе известный педагог-новатор И.П.Волков.

«Творческая книжка дошкольника» имеет вид дневника (его можно изготовить из обычной ученической тетради), в котором по предложенной схеме отмечают успехи ребенка в различных видах деятельности:

№	Вид деятельности	Название работы	Дата
1	Изобразительная	Рисунок	7.09.90
2	Изобразительная	Рисунок	10.09.90
3	Музыкальная	Песня (исполнил)	20.09.90
4	Словесная	Стихотворение (сочинил)	20.09.90
6	И т.д.		
7			

Записи в книжке делают родители, воспитатели, учителя, руководители кружков. Через определенное время (4—6 месяцев) проводится подсчет видов деятельности, в которых имелись успехи. Высчитывается процентное соотношение успехов ребенка в тех или иных видах деятельности, что позволяет сделать наглядными склонности и первые проявления способностей ребенка в конкретных областях. Определив такие виды деятельности, взрослые могут создать более эффективные условия для их развития.

Инструкция по использованию «Творческой книжки дошкольника»

1. В книжку записывается работа, выполненная ребенком от начала до конца самостоятельно!

2. Работа должна быть записана сразу же: нельзя откладывать запись, так как она воспринимается ребенком как внимание к его деятельности и поощрение.

3. Ребенок должен знать о записях его успехов в книжку. Они должны обговариваться и поощряться похвалой. Постепенно *инициатива* записей должна переходить к ребенку: он должен сообщать о своих успехах и просить взрослого записать их.

4. Если работа выполнена недостаточно качественно, то надо помочь ребенку улучшить ее (иногда просто советом, подсказкой, поощрением) и затем записать.

5. Творческой деятельностью следует считать всякую деятельность, выполненную оригинально, а не только общественно значимую: ребенок многое делает впервые, многое у него получается оригинально. Книжка поможет собрать эти «изюминки» и даст возможность увидеть процесс творческого развития ребенка в результатах его деятельности. В книжке фиксируются творческие успехи в самообслуживании, хозяйственно-бытовых делах, ручном труде с различным материалом, огородничестве, цветоводстве, кулинарии, физической культуре (спорте), музыкальной, художественной, интеллектуальной (математика, шахматы и т.п.), литературной (стихосложение, проза, пересказывание и т.п.), театральной и др. видах деятельности.

Литература

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.

Давыдов Г.А. Творчество и диалектика. М., 1976.

Детское творчество / Отв. ред. Н.Н.Конина. М., 1970.

Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. М., 1986.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1989.

Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.

Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. М., 1984.

Левин С.Т. Ваш ребенок рисует. М., 1979.

Максимов Ю.В. Родник творчества. М., 1988.

Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.

Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989. Т. 2. Гл. «Труд».

Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном возрасте. М., 1968.

Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Под ред. Н.А.Ветлугиной и др. М., 1980.

Тютюнник В.И. Деяния как личностно-образующие циклы и единицы анализа человеческой жизни // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 1997. № 6.

Тютюнник В.И. О методах исследования творчества // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999. С.71—94.

Художественное творчество в детском саду / Под ред. Н.А.Ветлугиной. М., 1974.

Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной. М., 1972.

Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д.Кошелевой. М., 1985.

Дополнительная литература к теме IV дана в разделе «Темы дипломных работ».

Тема V. Музыкальное творчество дошкольников как начальный этап труда музыканта

(указать, какое творчество изучается — исполнительское или сочинительское)

- • План

Введение.

1. Психологическое содержание труда и возможности музыкального творчества в его реализации.

1.1. Психологические признаки субъекта творческого труда.

1.2. Психологические особенности детского труда и творчество.

1.3. Работа музыканта в ее развитых формах.

1.4. Музыкальная деятельность детей и возможности реализации в ней психологической структуры самосознания субъекта творческого труда. ..

2. Экспериментальное изучение музыкального творчества детей.

2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

2.2. Характеристика объекта экспериментального изучения.

2.3. Методика исследования.

2.4. Результаты исследования и их анализ.

2.5. Выводы.

Заключение.

Литература.

Приложения.

Актуальность темы связана, с одной стороны, с особой чувствительностью дошкольного возраста к развитию музыкальных способностей (в том числе и способностей к сочинению музыки), а с другой стороны — с тем, что к детскому музыкальному творчеству взрослые относятся скорее как к игре, чем к труду, хотя примеры развития таких гениев, как Моцарт, Чайковский, Прокофьев показывают, что их музыкальное становление имело характер серьезного труда. Каков же характер этого труда современных детей? Можно ли его сравнить с трудом профессиональных музыкантов? Не убивает ли такой труд музыкальных дарований в детском возрасте? Ответы на эти вопросы имеют не только теоретическое, но и практическое значение, что делает исследование этой проблематики весьма актуальным.

Цель исследования — показать в сравнении психологическое содержание музыкальной деятельности дошкольников и труда взрослых музыкантов.

Задачи: 1. Адаптировать и применить методику фиксации компонентов самосознания субъекта творческого труда для изучения музыкальной деятельности взрослых музыкантов и детей. 2. Провести сравнительный теоретический анализ возможности проявления в музыкальной деятельности взрослых и детей полного объема психологических признаков самосознания субъекта творческого труда.

Гипотеза: В музыкальной деятельности детей может быть, реализована полная психологическая структура самосознания субъекта творческого труда. (Альтернативную гипотезу сформулируйте самостоятельно.)

Предмет исследования — полный объем психологических признаков самосознания субъекта творческого труда в музыкальной деятельности дошкольника как «клеточка» творческого труда композитора (исполнителя) в момент ее возникновения в онтогенезе.

Объект изучения — взаимодействие ребенка с педагогом-музыкантом в процессе музыкального творчества.

Научная новизна исследования — впервые осуществлен подход к музыкальной деятельности как к начальному этапу в трудовом развитии будущего профессионального музыканта.

Теоретическая значимость работы — реализовано изучение начальных этапов развития творческих способностей музыканта с использованием психологической структуры самосознания субъекта творческого труда в качестве предмета исследования.

Практическое значение работы — предложена апробированная методика диагностики творческих музыкальных способностей детей, которая может использоваться в качестве рабочего инструмента музыканта-педагога.

Методика исследования (см. ее описание в Теме IV, включая и «Творческую книжку дошкольника»).

Литература

- Аберт Г.* Моцарт. М., 1987.
- Арановский М.Г.* Опыт построения модели творческого процесса композитора // Методологические проблемы искусствознания, М., 1975. С.125—140.
- Барышева Т.А.* Психологические особенности эмоциональных отношений младших школьников к музыкальным текстам: Автореф. дис. ... кайд. психол. наук. Л., 1964. —
- Бочкарев Л.Л.* Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей // Вопросы психологии. 1975. № 1.
- Буасье А.* Уроки Листа. Л., 1964.
- Вейс Д.* Возвышенное и земное. К., 1984 (о творчестве Моцарта).
- Виготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
- Григорян Л.А.* От трех до семи: Музыкально-психологическое исследование. Ереван, 1986.
- Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М., 1988.
- Климов Е.А.* Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
- Климов Е.А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
- Коган Г.М.* Избранные статьи. М., 1985.

- Коган Г.М. Работа пианиста. М., 1979.
- Коган Г.М. У врат мастерства. М., 1977.
- Нюрнберг М.В. Вольфганг Амадей Моцарт. М., 1957.
- Петрушин В. И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника // Вопросы психологии. 1986. № 1.
- Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.
- Попова Т.В. Моцарт. М., 1967.
- Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2. Гл. «Труд».
- Тарасов Г.С. Психология музыкальной потребности // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 5.
- Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1987.
- Теплое Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2 т. М., 1985. Т. 1.
- Тютюнник В.И. О методах исследования творчества // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999. С.71—94.
- Шулер Д. Если бы Моцарт вел дневник... Будапешт, 1963.
- Эйнштейн А. Моцарт. Личность. Творчество. М., 1977.
- Дополнительная литература к теме дана в разделе «Темы дипломных работ».

Тема VI. Театрализованные игры дошкольников как труд начинающего актера

План

Введение.

1. Психологическое содержание труда и возможности театрализованных игр детей в его реализации.

1.1. Психологические признаки субъекта труда.

1.2. Психологические особенности труда дошкольника.

1.3. Работа актера.

1.4. Театрализованные игры детей и игра актера: общее и особенное.

2. Экспериментальное изучение актерского труда дошкольника в театрализованных играх.

2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

2.2. Характеристика объекта экспериментального изучения.

2.3. Методика исследования.

2.4. Результаты исследования и их анализ.

2.5. Выводы.

Заключение.

Литература.

Приложения.

Актуальность исследования определяется тем, что театрализованная игра детей, будучи по содержанию очень близка к развитым формам игры актеров, не получила психолого-педагогического анализа с точки зрения ее возможностей в развитии личности ребенка. Данное исследование ставит своей целью восполнить этот пробел.

Цель исследования — показать общее и особенное в театрализованных играх детей и актерской игре взрослых; раскрыть возможности театрализованных игр дошкольников в развитии личности ребенка.

Задачи; 1. Проанализировать игру актера с точки зрения ее соответствия психологическому содержанию творческого труда. 2. Сравнить театрализованную игру детей с психологическим содержанием труда акте-

ра (теоретический анализ). 3. Адаптировать методику фиксации психологических признаков самосознания субъекта творческого труда для изучения театрализованных игр детей. -

Гипотеза: В театрализованных играх детей возможна реализация полного объема психологических признаков самосознания субъекта творческого труда. (Альтернативную гипотезу сформулируйте сами.)

Предмет исследования — психологическая структура самосознания субъекта творческого труда в театрализованных играх дошкольников как «клеточка» творческого труда будущего актера в момент ее возникновения в онтогенезе.

Объект изучения — взаимодействие ребенка с другими исполнителями ролей в театрализованных играх и со зрителями.

Научная новизна — впервые изучается театрализованная игра как генетически исходная форма труда актера, где развитое содержание творческого труда актера служит ключом для анализа его начальных форм.

Теоретическое-знание работы — предложен перспективный подход к изучению начальных форм детского творчества в театрализованных играх с позиций психологии детства актеров.

Методика исследования (ее описание см. в Теме ГУ, включая и «Творческую книжку дошкольника»).

Литература

Актерское искусство сегодня: Рекомендательный библиографический указатель. М., 1982.

Актеры Малого театра о своем театре и труде: Рекомендательный список литературы 1967—1976. М., 1977.

Актеры о своем труде: Рекомендательный список литературы 1972—1976. М., 1976.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. М., 1991.

Диагностика и развитие актерской одаренности / Под ред. Н.К.Черкасовой, Н.В.Рождественской. Л., 1986.

Еришов П.М. Режиссура как практическая психология (взаимодействие людей в жизни и на сцене). М., 1972.

Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. М., 1969. ,

Ильинский И. Сам о себе. М., 1973.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1999.

Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.

Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

Кристи Г.В. Основы актерского мастерства. М., 1970. Вып. 1. М., 1971. Вып. 2.

Пансо В.Х. Труд и талант в творчестве актера. М., 1972.

Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.

Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2. Гл. «Труд».

Станиславский К.С. Работа актера над собой (любое издание).

Товстоногов Г.А. О профессии режиссера. М., 1967.

Тютюнник В.И. О методах исследования творчества // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999. С.71—94.

Ульянов М. Моя профессия. М., 1976.

Эфрос Л.В. Репетиция — любовь моя. М., 1979.

Эфрос А.В. Профессия — режиссер. М., 1979.

Дополнительная литература к Теме VI дана в разделе «Темы дипломных работ».

Тема VII. Психолого-педагогические условия развития сознания дошкольника как субъекта труда в спорте

(Указать вид спорта: фигурное катание, художественная гимнастика, теннис и т.п.)

План

Введение.

1. Психологическое содержание труда и возможности спорта в его реализации.

1.1. Психологические признаки субъекта труда.

1.2. Особенности детского труда.

1.3. Психологическое содержание труда спортсмена.

1.4. Детский спорт как начальный этап трудового развития ребенка.

2. Экспериментальное изучение начальных этапов трудового развития спортсмена.

2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

2.2. Характеристика объекта изучения.

2.3. Результаты исследования и их анализ.

Выводы.

Заключение.

Литература.

Приложения.

Актуальность исследования связана с тем, что профессиональная подготовка спортсменов в некоторых видах спорта *фактически* начинается уже в дошкольном возрасте. Тренеры «ошарашивают» родителей 7-летних детей известием, что они опоздали с серьезной подготовкой, что их ребенок уже «стар» для того, чтобы считаться перспективным в спорте. Но правомочен ли такой подход? По-видимому, в этом вопросе нельзя полагаться только на интуицию тренеров. Как правило, это хорошие спортсмены, но так ли они хороши как психологи и педагоги?

Цель исследования — показать общее и особенное в труде спортсмена и спортивных занятиях дошкольника, младшего школьника.

Задачи; 1. Применить для анализа деятельности спортсменов психологическую структуру самосознания субъекта творческого труда. 2. Осуществить теоретическое сравнение спортивной деятельности взрослых и детей. 3. Адаптировать и применить в исследовании детского спорта методику фиксации психологических признаков самосознания субъекта творческого труда.

Гипотеза: в спорте у ребенка-дошкольника может быть реализован полный объем психологических признаков самосознания субъекта творческого труда. (Альтернативную гипотезу сформулируйте самостоятельно.)

Предмет исследования — полный объем психологических признаков самосознания субъекта творческого труда в спортивной деятельности детей как «клеточка» труда профессионального спортсмена в момент ее возникновения в онтогенезе.

Объект изучения — взаимодействие ребенка с взрослыми спортсменами-профессионалами.

Научная новизна исследования — впервые реализован подход к спортивной деятельности детей как к начальному этапу развития профессионального спортсмена.

Теоретическое значение работы — положено начало оригинальному подходу к изучению первых этапов развития спортсмена в процессе взаимодействия детей со спортсменами-профессионалами и устанавливается связь между структурой самосознания взрослого и структурой самосознания ребенка как субъекта творческого труда.

Практическое значение работы — применяется адаптированная методика диагностики самосознания субъекта творческого труда начинающего спортсмена, которая может использоваться тренерами в работе с детьми.

Методика исследования (см. ее описание в Теме IV, включая и «Творческую книжку дошкольника»).

Литература

- Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А.* Личность в спорте. М., 1967.
- Волков В.М., Николаев А.П., Романов А.В.* Спортивные способности детей: Биологические основы. Смоленск, 1981.
- Волков И.П.* Рекомендации по введению системы внеклассной работы, направленной на выявление, развитие и учет склонностей и способностей школьников. М., 1987.
- Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
- Горбунов Т.Д.* Психопедагогика спорта. М., 1986.
- Государев Н.А.* Так становятся чемпионами. М., 1989.
- Дмитриев Н.* Детский спорт: задачи, опыт, достижения // Спорт за рубежом. 1987. № 12. С.4-7, 15.
- Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М., 1999.
- Климов Е.А.* Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
- Климов Е.А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
- Кондратьев ММ, Таборко В.А.* Дети и спорт в СССР. М., 1978.
- Кривич М., Ольгин О.* Щит и мяч хоккеиста: Для дошкольного возраста. Рига, 1966.
- Крумина Э.* Мы тоже можем так! Гимнастика для детей дошкольного возраста. Рига, 1966.
- Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К.* Методика психодиагностики в спорте. М., 1984.
- Методика исследования личностных особенностей спортсменов младшего школьного возраста. М., 1985.
- Пономарев Я.А.* Психология творчества, М., 1976.
- Психофизиология спортивных и трудовых особенностей человека. М., 1974.
- Рибо Т.* Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.
- Роднина И.* Негладкий лед. М., 1978.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2. Гл. «Труд».
- Тютюнник В.И.* О методах исследования творчества // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999. С.71—94.
- Дополнительная литература к Теме VII дана в разделе «Темы дипломных работ»,

Тема VSI8. Шахматы как средство формирования творческой личности дошкольника

План Введение

1. Психологическое содержание творческого труда как характеристика личности.
 - 1.1. Психологические признаки творческого труда.
 - 1.2. Психологические особенности труда и творчества в детском возрасте.
 - 1.3. Деятельность профессионального шахматиста как творческий труд личности.
 - 1.4. Личность ребенка и возможности шахмат в ее развитии.
 2. Экспериментальное изучение шахмат как средства развития творческой личности дошкольника.
 - 2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.
 - 2.2. Характеристика объекта исследования.
 - 2.3. Методика исследования.
 - 2.4. Результаты исследования и их анализ.
 - 2.5. Выводы.
- Заключение.
Литература.
Приложение.

Актуальность исследования определяется тем обстоятельством, что большинство выдающихся шахматистов (Фишер, Каспаров и др.) начали свое восхождение к чемпионскому титулу в дошкольном возрасте. Это дает основание считать этот возраст *началом* сензитивности психики к творческому становлению шахматиста. Но исследований тех психолого-педагогических условий, при которых этот процесс может протекать эффективно, без нанесения ущерба ребенку, нет.

Цель исследования — показать возможности шахмат в развитии творческой личности ребенка и выявить те психолого-педагогические условия, при которых они могут реализоваться.

Задачи: 1. Раскрыть психологическую структуру сознания шахматиста через психологическое содержание творческого труда. 2. Сравнить психологическую структуру сознания шахматиста со структурой личности. 3. Адаптировать методику фиксации компонентов самосознания субъекта творческого труда для изучения начальных этапов шахматного творчества.

Гипотеза: В шахматном творчестве дошкольника может быть реализована полная психологическая структура самосознания субъекта творческого труда. (Альтернативную гипотезу сформулируйте самостоятельно.)

Предмет исследования — психологические признаки самосознания субъекта творческого труда в шахматном творчестве как «клеточка» самосознания профессионального шахматиста в момент ее возникновения в онтогенезе.

Объект изучения — взаимодействие ребенка с профессиональными шахматистами.

Научная новизна исследования — впервые осуществлен подход к творчеству шахматиста как к труду, который изучается в генетическом аспекте.

Теоретическое значение работы — развитые формы творческого труда используются в качестве исходной схемы анализа начальных этапов творчества шахматистов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке диагностической процедуры для фиксации компонентов самосознания субъекта творческого труда шахматиста на начальных этапах онтогенеза.

Методика исследования (см. ее описание в Теме IV, включая и «Творческую книжку дошкольника»).

Литература

- Васильев В.* Загадка Таля. Второе «Я» Петросяна. М., 1973.
- Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
- Гуфельд Э.Е.* Гарри Каспаров. Тбилиси, 1987.
- Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А.Пономарева. М., 1983.
- Калошина И.П.* Структура и механизмы творческой деятельности. М., 1983.
- Карпов А.Е.* Девятая вертикаль. М., 1978.
- Каспаров Г.К.* Безлимитный поединок. М., 1990.
- Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М., 1999.
- Климов Е.А.* Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
- Климов Е.А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
- Котов А.А.* Белые и черные. М., 1967. (Об А.Алехине, Х.Капабланке, Э.Ласкере).
- Котов А.А.* Уральский самоцвет. М., 1980. (Об А.Карпове)
- Крогиус Н.В.* Психология шахматного творчества. М., 1981.
- Левин К.* Михаил Ботвинник. М., 1951.
- Лейтес Н.С.* Умственные способности и возраст. М., 1974.
- Малкин В.Б.* Мышление шахматиста. М., 1983.
- Пономарев Я.А.* Психология творчества. М., 1976.
- Рибо Т.* Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2. Гл. «Труд».
- Тютюнник В.И.* Зона ближайшего развития как диагностический принцип и механизм развития личности // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999.
- Тютюнник В.И.* О методах исследования творчества // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999.
- Дополнительная литература к Теме VIII дана в разделе «Темы дипломных работ».

Тема IX. Словесное творчество как фактор трудового развития дошкольников

План

Введение.

1. Психологическое содержание труда и возможности словесного творчества в его реализации.
 - 1.1. Психологические признаки субъекта творческого труда.
 - 1.2. Психологические особенности детского труда и творчества.
 - 1.3. Развитые формы словесного творчества как труд.
 - 1.4. Словесное творчество детей и возможности реализации в нем психологической структуры сознания субъекта творческого труда.
2. Экспериментальное изучение начальных этапов трудового развития детей в словесном творчестве.
 - 2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.
 - 2.2. Характеристика объекта изучения. .

2.3. Методика исследования.

2.4. Результаты и их анализ.

2.5. Выводы.

Заключение.

Литература.

Приложение.

Актуальность темы связана с тем обстоятельством, что словесная деятельность является фактически первой по доступности ребенку для проявления в ней творчества. Яркий пример такого творчества — знаменитая книжка К.И. Чуковского «От двух до пяти». Однако до сих пор на словесное творчество детей мы смотрим как на некое чудо и не видим в нем истоков будущего труда литератора. Все имеет не только свою историю, но и предысторию; стоит проследить предысторию творческого труда, где средствами и предметами являются слова, язык.

Цель исследования — обнаружение общего и особенного в работе литераторов и словесном творчестве детей.

Задачи: 1. Раскрыть психологическое содержание труда литераторов. 2. Сравнить работу литератора с детским словесным творчеством сквозь призму психологической структуры самосознания субъекта творческого труда. 3. Выявить объективные показатели компонентов самосознания субъекта творческого труда в словесном творчестве детей.

Гипотеза: В словесном творчестве дошкольников возможна реализация психологической структуры самосознания субъекта творческого труда.

Предмет исследования — психологическая структура самосознания субъекта творческого труда в словесном творчестве дошкольника как «клеточка» творческого труда будущего литератора в момент ее возникновения в онтогенезе.

Объект изучения — взаимодействие ребенка с взрослым в акте словесного сотворчества.

Научная новизна исследования — впервые изучается словесное творчество детей как потенциальный творческий труд.

Теоретическое значение работы — осуществлен подход к словесному творчеству детей с позиции психологии творческого труда взрослых мастеров слова.

Практическое значение работы — разрабатывается диагностическая процедура фиксации раннего проявления способностей к литературному творчеству.

Методика исследования (см. ее описание в Теме IV, включая и «Творческую книжку дошкольника»).

Литература

- Глюцер В.* Дети пишут стихи: Книга о детском литературном творчестве. М., 1964.
- Бондаренко Е.А.* Восприятие комического дошкольниками. Минск, 1968.
- Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. М., 1991.
- Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А.Пономарева. М., 1983.
- Калошина И.Л.* Структура и механизмы творческой деятельности. М., 1983.
- Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М., 1999.
- Климов Е.А.* Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
- Климов Е.А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Детское творчество и развитие литературных способностей // Сов. педагогика. 1987. № 7.

Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М., 1974.

Новлянская З.Н. «Стихи — продолжение мое и начало...». М., 1982.

Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.

Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989. Т. 2. Гл. «Труд».

Тютюнник В.И. Зона ближайшего развития как диагностический принцип и механизм развития личности // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999.

Тютюнник В.И. О методах исследования творчества // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999.

Чуковский К.М. От двух до пяти (любое издание).

Шоу Б. Письма. М., 1971.

Могут использоваться письма и автобиографические сочинения писателей, поэтов, драматургов. Дополнительная литература к Теме IX дана в разделе «Темы дипломных работ». >

Тема X. Влияние труда в природе на развитие экологического сознания дошкольника

(цветоводство, огородничество, птицеводство, кролиководство)

План

Введение.

1. Психологическое содержание труда и его возможности для развития экологического сознания дошкольника.

1.1. Психологическая структура сознания субъекта труда.

1.2. Особенности детского труда в природе.

1.3. Психологическая структура экологического сознания.

1.4. Возможности труда в природе для развития экологического сознания дошкольников.

2. Экспериментальное изучение труда дошкольников в природе как фактора развития экологического сознания.

2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

2.2. Характеристика объекта изучения.

2.3. Методика исследования.

2.4. Результаты и их анализ.

2.5. Выводы.

Заключение.

Литература.

Приложение.

Актуальность исследования связана с особой чувствительностью дошкольного возраста к влиянию природных факторов на развитие сознания ребенка, особенно его эмоциональных компонентов. Труд является первой специфически человеческой деятельностью, в которой в филогенезе возникло человеческое сознание. Однако для онтогенеза влияние труда в природе на развитие экологического сознания детей не прослежено.

Цель исследования — выделить психологические компоненты экологического сознания; проследить возможности труда в природе в сравнении с другими видами деятельности детей для развития экологического сознания.

Задачи: 1. На основе анализа литературы выделить компоненты экологического сознания. 2. Показать возможности ребенка как субъекта труда в природе реализовать компоненты экологического сознания. 3. Выделить объективные показатели проявления компонентов сознания субъекта труда в природе и компонентов экологического сознания.

Гипотеза: Экологическое сознание по своей структуре соответствует сознанию субъекта труда в природе и может быть реализовано в дошкольном возрасте.

Предмет исследования — структура экологического сознания в ее соотношении со структурой сознания субъекта труда в природе на начальных этапах онтогенеза.

Объект изучения — взаимодействие ребенка и взрослого в труде с природными объектами.

Научная новизна исследования — впервые изучается экологическое сознание дошкольника как сознание субъекта труда в природе и показана их связь.

Теоретическое значение — разработаны положения, раскрывающие психологическую структуру экологического сознания как сознания субъекта труда в природе, в чем нашел воплощение диалектический принцип единства исторического и логического.

Практическое значение — в работе предложена методика фиксации структурных компонентов экологического сознания в ходе труда в природе в детском возрасте.

Методика исследования (см, ее описание в Теме III).

Литература

Буре Р. С. Воспитание дошкольника в труде. М., 1971.

Буре Р.С., Година Г.Н. Учите детей трудиться. М., 1983.

Ветрова Н.И. Место и значение моделирования при формировании у старших детей дошкольного возраста природоведческих знаний // Формирование системных знаний и умений у детей дошкольного возраста. Л., 1987. С.37—43.

Ветрова Н.И. Формирование деятельности наблюдения и наблюдательности у детей старшего дошкольного возраста. Л., 1973.

Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М., 1982.

Емельяненко А. Некоторые вопросы экологического воспитания (из опыта работы) // Дошкольное воспитание. 1988. № 1. С.41—42.

Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.

Кочергин АЛ. и др. Экологическое знание и сознание. Новосибирск, 1987.

Липицкий В.С. Человек, природа, воспитание. М., 1977.

Николаева С.Н. Использование моделей при ознакомлении с природой // Дошкольное воспитание. 1982. № 4. С.34—38.

Николаева С.Н. О некоторых подходах к экологическому воспитанию детей // Дошкольное воспитание. 1988. № 12. С.51—54.

Николаева С.Н. Формирование динамических представлений о природе // Дошкольное воспитание. 1988. № 2. С.58—61.

Одум Ю.П. Экология: В 2 т. М., 1986.

Педагогический эксперимент «Экология и диалектика»: Метод, рекомендации / Под ред. А.М.Емельянова, Л.В.Тарасова. М., 1989. Вып. 1.

Педагогические принципы и условия экологического образования /Под ред. А.Н.Захлебного. М., 1983.

Плохий З.П. Экологическое воспитание дошкольников // Образование в области окружающей среды. Казань, 1990. Т. 2.

Тютюнник В.И. Психолого-педагогические условия развития «внутренней позиции» субъекта труда в дошкольном возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14., Психология. 1989. № 4.

Тютюнник О.Ю. Содержание и методы формирования экологических представлений у старших дошкольников и младших школьников // Новые психологические исследования / Сост. В.И.Тютюнник. Великий Новгород, 1999. С.94-103.

Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.В.Кошелевой. М., 1985.

Тема XI. Влияние степени взаимодействия в совместном труде с взрослыми на трудовое развитие ребенка

(можно указать возраст)

План

Введение.

1. Психологическое содержание труда и коммуникативная деятельность ребенка с взрослым.

1.1. Психологические признаки сознания субъекта труда.

1.2. Особенности детского труда.

1.3. Общение ребенка с взрослыми как психолого-педагогическая проблема.

1.4. Содержание, характер и степень взаимодействия ребенка и взрослого в совместном труде.

2. Экспериментальное изучение влияния степени взаимодействия с взрослыми на трудовое развитие дошкольника.

2.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

2.2. Характеристика объекта изучения.

2.3. Методика исследования.

2.4. Результаты и их анализ.

2.5. Выводы. *

Заключение.

Литература.

Приложение.

Актуальность исследования связана с тем, что психологические явления — это качественные образования, что давало основания представителям естественных наук упрекать психолого-педагогические исследования в «описательности». В данном исследовании получена возможность точного измерения социально-психологического феномена, который назван степенью взаимодействия ребенка и взрослого, что позволяет в полной мере использовать математическую обработку результатов при анализе и делать научные выводы о численности групп, классов как одном из параметров степени взаимодействия.

Цель исследования — разработать критерии количественной оценки эффективности социально-психологических образований: количество детей в группе на одного взрослого, время непосредственных эмоциональных, перцептивных, интерактивных контактов взрослого с каждым ребенком.

Задачи исследования — 1. Определить количественные характеристики проявления в деятельности детей компонентов самосознания субъекта труда. 2. Определить степень взаимодействия взрослого с ребенком в процессе совместного труда. 3. Осуществить сравнительный анализ (с приме-

нением математической статистики) соотношения степени взаимодействия с взрослым и уровня трудового развития ребенка.

Гипотеза: Уровень трудового развития ребенка (число компонентов психологической структуры самосознания субъекта труда, зафиксированных в деятельности) будет тем выше, чем выше степень взаимодействия взрослого с ребенком в совместном труде на предыдущих этапах.

Предмет исследования — соотношение степени эмоциональных, перцептивных, интерактивных, коммуникативных контактов взрослого с ребенком со степенью трудового развития.

Объект изучения — взаимодействие взрослого и ребенка в процессе совместного труда.

Научная новизна — в работе впервые изучается количественный показатель совместной деятельности ребенка и взрослого как фактор трудового развития.

Теоретическое значение — работа позволяет дать научно обоснованные рекомендации о количественном составе педагогических образований.

Методика исследования.

Если одним из сравниваемых параметров определен потребительный труд, то методика фиксации компонентов его психологической структуры представлена в Теме II; если определен производительный труд — то в Теме III; если творческий — в Теме IV. Другим параметром во всех случаях будет степень взаимодействия (ее описание ниже). Число компонентов сознания субъекта труда берется за количественную оценку уровня трудового развития ребенка. Изучается взаимодействие детей с взрослыми в разных *одновозрастных* группах в одном и том же виде труда. Фиксируется степень взаимодействия, и затем компоненты психологической структуры сознания субъекта труда *этих же* детей в *этом же* виде *самостоятельного* труда. Производится табулирование данных и их математическая обработка (корреляционный анализ).

Методика измерения степени взаимодействия взрослого с дежурными

Для проверки зависимости уровня развития психологических признаков субъекта труда у детей в процессе дежурства по столовой от степени взаимодействия с ними взрослого, осуществляющего непосредственное руководство дежурством ($C_{пл}$), производится измерение времени, в течение которого проходило дежурство, времени, в течение которого дежурные действовали самостоятельно, и времени, в течение которого осуществлялось взаимодействие взрослого с детьми.

Все дети, участвующие в исследовании, должны дежурить в одно и то же время дня. Наиболее правильным следует считать дежурство в утренние часы (завтрак), так как это исключает действие таких побочных факторов, как влияние воспитателя в течение дня на качество работы и отношение к ней детей, а также усталость детей от однообразной работы. При этом выясняется устойчивое отношение ребенка к дежурству, сохраняющееся в микроинтервалах времени, прошедшего между наблюдаемым и предыдущим дежурством ребенка.

Другое требование — общее количество детей, каждый раз принимающих участие в дежурстве. Оптимальным количеством считается двое дежурных.

Оборудование:

1. Часы с секундной стрелкой.
2. Таблица для записи результатов измерения степени взаимодействия.
3. Дневник, который сразу после проведенного наблюдения используется для отметок о наличии или отсутствии компонентов психологической структуры сознания субъекта труда и записи данных измерения времени самостоятельной деятельности каждого из дежурных и времени взаимодействия с взрослым.

Методика измерения времени и подсчета показателей измерения

1. Начало работы дежурных записывается по часам в специальную графу в таблице.

2. В отдельных колонках таблицы фиксируется время взаимодействия (t) и время самостоятельной деятельности каждого из дежурных (t_c). Порядковый номер ребенка в таблице зависит от расположения фамилий наблюдаемых детей в списке по алфавиту. В таком же порядке их фамилии записываются в дневник. Всякий раз, когда самостоятельная деятельность дежурного сменяется взаимодействием с ним взрослого, отметки времени производятся в новой строке. После завершения дежурства экспериментатор отмечает время его окончания и проводит с дежурными индивидуальные беседы, цель которых — выяснение понимания значения этой работы ребенком, фиксация его лицевой обращенности к результату работы и ответов детей. После этого экспериментатор выходит из групповой комнаты и делает записи в дневнике.

Отметив в дневнике знаки наличия-отсутствия компонентов психологических признаков сознания субъекта труда для каждого из дежурных, качественные особенности поведения воспитателей и детей, ответы детей на вопросы, экспериментатор производит расчет общего времени самостоятельной деятельности детей и взаимодействия их с взрослыми, складывая показатели по столбцам таблицы. В дневнике записываются следующие данные: начало—конец дежурства ($t_{н1}—t_{к1}$), общее время дежурства: ($t_o = t_{к1} - t_{н1}$).

$$t_{c1} = ; \quad t_{н1} = . \quad C_{нл} = \frac{t_{нл}}{t_o} \cdot 100\%$$
$$t_{c2} = ; \quad t_{н2} = .$$

Для проверки правильности подсчетов:

$t_{c1} + t_{н1} = t_{o1}$ и $t_{c2} + t_{н2} = t_{o2}$, если время дежурства у обоих детей одинаково (t_o).

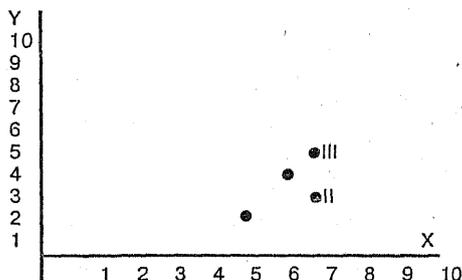
После того как получены данные о всех детях группы, переходят к следующему этапу работы — обработке результатов. Для этого сводят показатели наличия-отсутствия компонентов сознания субъекта труда в «Диагностическую карту трудового развития детей» в дневнике и производят количественную обработку данных измерения времени взаимодействия детей с взрослыми.

Для проверки гипотезы о зависимости трудового развития детей от степени взаимодействия с ними взрослых в процессе работы необходимо найти коэффициент корреляции между этими зависимыми в данном исследовании переменными. Рассмотрим, в какой вид нужно привести эти данные для того, чтобы можно было вычислить коэффициент корреляции.

Договоримся обозначать первую зависимую переменную — уровень трудового развития — X, а вторую — степень взаимодействия — Y. Мы

будем искать зависимость X от Y: $X = f(Y)$. Для этого надо иметь оценки X и Y (Z_x и Z_y). В нашем исследовании Z_x может быть измерено числом компонентов сознания субъекта труда, зафиксированных на момент оп-ределения другой переменной — Y. Z_y измеряется степенью взаимодей-ствия ребенка с взрослым в процессе дежурства.

	X	Y	X ²	Y ²	XY
1					
2					
ИТ.Д.					
Σ					



$$X = \frac{\sum x}{n}; Y = \frac{\sum y}{n}; X^2 = \frac{\sum x^2}{n}; Y^2 = \frac{\sum y^2}{n}; XY = \frac{\sum xy}{n}$$

Вычислим:

1. Среднеквадратическое отклонение:

$$B = X^2 - (X)^2 \text{ и } B = Y^2 - (Y)^2.$$

2. Корреляционный момент:

$$M = XY - xy.$$

3. Коэффициент корреляции:

$$r_{xy} = \frac{M_{xy}}{B_x \cdot B_y}$$

Литература

Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.Л.Коломинского, М.И.Лисиной. МЛ, 1985.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1999.

Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1988.

Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов-на-Дону, 1986.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1976.

Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т.А.Репиной. М., 1978.

Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г.Рузской. М., 1989.

Данные следует занести в таблицу.

Кроме этого данные наносятся на график.

На графике по оси X единицами являются компоненты сознания субъекта труда, по оси Y — степень взаимодействия каждого ребенка. На графике должно быть столько точек, сколько детей принимало участие в исследовании. Если точки двух показателей совпадают, то рядом ставится риска ("). Две риски обозначают, что совпали показатели двух детей.

Число детей обозначим через n. Тогда все суммы, поделенные на n, будут называться средними значениями. Обозначим:

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. М., 1986.

Репина Т.Л. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.

Смирнова Е. О. Влияние формы общения с взрослыми на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. 1981. № 2.

Тютюнник В. И. Начальные этапы онтогенеза субъекта труда: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

Тема XII. Соотношение основных форм труда на начальных этапах онтогенеза (сравнительный анализ соотношения потребительного, производительного и творческого, труда детей)

План

Введение.

1. Психологическое содержание труда и его классификация.

1.1. Психологическая структура сознания субъекта труда.

1.2. Возможные основания для классификации.

1.2.1. Отношение результата к потребностям субъекта труда: для себя — потребительный, для других — производительный труд.

1.2.2. Характер труда: репродуктивный или креативный (исполнительский и творческий труд).

1.3. Соотношение разных форм труда в жизни взрослого человека: теоретические допущения.

2. Психологические особенности проявления компонентов сознания субъекта основных форм труда на начальных этапах онтогенеза.

2.1. Особенности труда в раннем возрасте.

2.2. Особенности труда в дошкольном возрасте.

2.3. Особенности труда младшего школьника. (При желании и при возможности можно продолжить анализ особенностей труда в подростковом, раннем юношеском и т.д. возрастах).

3. Экспериментальное изучение соотношения потребительского, производительного и творческого труда на разных этапах онтогенеза.

3.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

3.2. Характеристика объекта изучения.

3.3. Методики исследования.

3.4. Результаты и их сравнительный анализ.

3.5. Выводы.

Заключение.

Литература.

Приложение.

Актуальность исследования состоит в том, что развитие ребенка объективно складывается поступательно от простого к сложному взаимодействию с окружающим миром, а субъективно (педагогически) в этом поступательном развитии могут наступать перерывы, застой развития. Это происходит потому, что взрослые строят свое взаимодействие с детьми стихийно, не видя поступательного роста возможностей ребенка. Поэтому исследование, в котором изучаются поступательно усложняющиеся формы труда, соответствующие объективным возможностям детей на разных этапах онтогенеза, поможет взрослым строить свои взаимоотношения с детьми с учетом этих возможностей. В познавательном плане

интересно сравнение соотношения основных форм труда у взрослых и детей. Возможно, будет какая-то закономерность трудового развития.

Цель исследования — показать объективный характер последовательного прохождения ребенком этапов трудового развития:

- 1 — субъект потребительного труда, -
- 2 — субъект производительного труда,
- 3 — субъект творческого труда.

Задачи: 1. Провести лонгитюдное исследование соотношения основных форм труда у детей разных возрастных групп. 2. Исследовать соотношение основных форм труда в жизни взрослых представителей различных профессиональных общностей. 3. Произвести сравнительный анализ соотношения основных форм труда у детей разных возрастов.

Гипотеза: Трудовое развитие закономерно имеет последовательный характер: 1 этап — субъект потребительного труда (к концу третьего года); 2 этап — субъект производительного труда (на пятом году); 3 этап — субъект творческого труда (на шестом году). У взрослых имеют место в жизни все три формы, распределяясь по значению: первое место занимает потребительный труд (для себя); второе —• производительный труд (для других); третье — творческий труд.

Альтернативные гипотезы: Развитие ребенка как субъекта труда носит параллельный характер: он может быть субъектом творческого труда, не будучи субъектом потребительного и т.п.

У взрослых встречаются «чистые» типы: субъект потребительного, субъект производительного и субъект творческого труда.

Предмет исследования — психологическая структура самосознания субъекта потребительного, производительного и творческого труда в соотношении на разных этапах онтогенеза.

Объект изучения — разновозрастные группы детей и взрослых в процессах потребительного, производительного и творческого труда.

Научная новизна исследования — впервые ставится вопрос о делении людей на психологические типы по их отношению к труду, выдвигаются гипотезы о последовательном и параллельном развитии ребенка как субъекта труда на начальных этапах онтогенеза.

Теоретическое значение — анализируются различные типы людей по их отношению к труду, что позволяет использовать эти данные для построения новой типологии. Это может найти применение в профориентации, профотборе, профобразовании и т.п. , ,

Практическое значение — в работе применяются методы диагностики трудового развития, которые могут использоваться педагогами и психологами-профконсультантами.

Методика исследования (методы диагностики психологической структуры сознания субъекта потребительного, производительного и творческого труда даны в Темат. II, III и IV соответственно).

Литература

- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.
- Буре Р.С.* Воспитание дошкольника в труде. М., 1971.
- Буре Р.С., Година Г.Н.* Учите детей трудиться. М.Д.1983.
- Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.

- Выготский Л.С.*, О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка//Дефектология. 1966. № 6.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1992.
- Гильбух И.З.* Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии // Вопросы психологии. 1987. № 7.
- Заззо Р.* Психологическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. 1977. № 2.
- Запорожец А.В., Неверович Я.З.* К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. 1974. № 2.
- Ильенков Э.В.* Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. 1977. № 2.
- Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М., 1999.
- Климов Е.А.* Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М., 1986.
- Климов Е.А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
- Кокурина И.Г.* Методика изучения трудовой мотивации. М., 1990.
- Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И.* Этапы развития игры и предметных действий в раннем детстве. М., 1949.
- Лисина М.И.* О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни//Вопросы психологии. 1978. № 5.
- Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
- Логинова В.И.* Трудовое воспитание детей*. Л., 1974.
- Лоблинская А.А.* Труд — великий воспитатель. М., 1964.
- Мещеряков А.М.* Слепоглухонемые дети. М., 1974.,
- Мильман В.Э.* Производительная и потребительная мотивация // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 1.
- Моргун А.Ф., Ткачева И.Ю.* Проблема периодизации личности в психологии. М., 1981.
- Новоселова С.Л.* Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978.
- Психология совместного труда детей / Под ред. Я.Л.Коломинского. Минск, 1987.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
- Сергеева Д. В.* Воспитание детей дошкольного возраста в трудовой деятельности. М., 1987.
- Типовая программа воспитания и обучения в детском саду /Под ред. Р.А.Курбатовой, Н.Н.Поддякова. М., 1984.
- Трегубое С.Л.* Методика и практика судебно-медицинской экспертизы трудоспособности. М., 1*960.
- Тютюнник В.И.* Начальные этапы онтогенеза субъекта творческого труда; Дис.... д-ра психол. наук. М., 1994.
- Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
- Дополнительная литература к Теме XII дана в разделе «Темы дипломных работ»

4.3. Темы дипломных работ

В соответствии с представлением автора о порядке организации студенческих научных исследований в высших учебных заведениях, дипломная работа продолжает (и не обязательно завершает) начатое в курсовых работах исследование. В данном разделе предлагается способ развития тем курсовых работ в дипломные исследования, поэтому даны только те

указания, которые дополняют и углубляют работу, не повторяя того, что уже было сказано. Нумерация тем сохранена в той же последовательности, что облегчит нахождение «своих» тем. Вместе с тем студент вправе творчески изменить тему, применить оригинальные методики и т.д.

Тема I. Соотношение влияния игры и труда на развитие личности дошкольника

План

Вся теоретическая часть плана дана в теме курсовой работы.

4. Экспериментальное изучение влияния игры и труда на развитие личности дошкольника.

4.1. Проблема, гипотеза, задачи исследования.

4.2. Характеристика объекта изучения.

4.3. Методика исследования.

4.4. Результаты констатирующей части эксперимента и их анализ.

4.5. Методика формирующей работы.

4.6. Результаты опытной работы и их анализ.

4.7. Выводы.

Заключение.

Литература.

Приложение.

Актуальность исследования, цель, задачи (теоретические), гипотеза, предмет, объект изучения, научная новизна, теоретическое и практическое значение даны в теме курсовой работы. Здесь даются задачи экспериментальной части и методика исследования.

Задачи: 1. Разработать критерии проявления новообразований личности ребенка в сюжетно-ролевой игре и труде и шкалу их измерения.

2. Провести исследование проявления у одних и тех же детей личностных характеристик в сюжетно-ролевой игре и труде (констатирующий этап) и после формирующей работы в опытной группе (контрольный этап).

3. Разработать методику развития сюжетно-ролевой игры и творческого труда и организовать опытную педагогическую работу в одной из групп.

Методика исследования. В качестве методики исследования предлагаются разработанные нами критерии уровней проявления личности ребенка в игре и труде. Каждому уровню, на наш взгляд, должен соответствовать определенный тип взаимодействия взрослого с ребенком (прямого научения, совместно-разделенной деятельности и т.д.). Выявление этих уровней может быть осуществлено с использованием комплекса методов: 1) экспертных оценок: с критериями каждого уровня независимо друг от друга знакомят воспитателей, работающих в группе и просят их дать характеристику проявления этих критериев у каждого ребенка. Данные фиксируются в протоколе; 2) наблюдения за играми и трудом, детей (обращается внимание на характер взаимодействия взрослого с детьми).

Уровни проявления личности дошкольника в игре

<i>Уровень прямого научения игре</i>	<i>Уровень совместно-разделенной деятельности со взрослым</i>	<i>Уровень руководства взрослым самостоятельной деятельностью ребенка</i>	<i>Уровень самостоятельной (отобразительной или творческой) игры</i>
Отражение действительности крайне бедно, .. часто искажено.	Отражение действительности носит ситуативный характер, отражается только внешняя сторона деятельности взрослых.	Отражение действительности формально, односторонне.	Действительность отражает творчески, содержательно.
Игру до конца не доводит, перекладывает на другую игру.	Игру доводит до конца только с участием взрослых.	Игру доводит до конца не всегда.	Игру доводит до логического конца.
С организатором не соглашается, уходит из игры.	С организатором не соглашается, спорит, но под влиянием воспитателя или детского коллектива подчиняется игровым правилам.	Соглашается с организатором, предлагает свои идеи.	Предлагает сюжет игры, готовит обстановку, управляет содержанием. Хороший организатор.
Сотрудничать не умеет, часто мешает играть детям.	Ярко выражена игра "рядом", не согласовывает своей игры с игрой детей.	Сотрудничество не всегда устойчиво, иногда спорит.	Доброжелательно относится к товарищам по игре.
Правил не знает и не соблюдает.	Правила знает плохо, выполнение их идет по принципу подражания другим детям.	Правила знает хорошо, но не всегда соблюдает.	Соблюдает игровые правила и требует их соблюдения от других.
Вопросы не возникают, интерес отсутствует.	Сам не спрашивает, но слушает с интересом.	Вопросы возникают редко, но интерес проявляет.	В процессе игры возникают вопросы к взрослым по содержанию игры.
Отказывается делать атрибуты, не интересуется работой.	Неохотно соглашается делать игровые атрибуты, начинает играть неопределенными атрибутами.	Помогает делать атрибуты, но инициативы не проявляет.	Возникает потребность самостоятельно изготовить атрибуты для игры.
Мотив - в самом процессе независимо от содержания.	Мотив - действовать "как взрослые", а также в самом процессе игры.	Мотив - действовать "как взрослые".	Мотив - действовать "как взрослые".

Уровни проявления личности дошкольника в труде

<i>Уровень прямого научения труду</i>	<i>Уровень совместно-разделенной деятельности со взрослым</i>	<i>Уровень руководства взрослым самостоятельной деятельностью ребенка</i>	<i>Уровень самостоятельной деятельности</i>
Отношением к труду безразличное.	Эмоциональное состояние неустойчиво: положительное сменяется отрицательным.	Эмоциональное состояние чаще положительное.	Ярко выражено Положительное эмоциональное состояние при выполнении трудовых действий.
Услуг не предлагает и не принимает.	Услуг не предлагает, но охотно принимает.	Услуги предлагает избирательно и неохотно предлагает их сам.	Охотно сам предлагает услуги товарищам и взрослым, принимает их от других.
Уклоняется от предложенной работы.	Изыявляет желание работать, но не умеет и быстро остывает.	Изыявляет желание трудиться в тех случаях, когда испытывает интерес.	Изыявляет желание трудиться сверх заданного.
Сотрудничать не умеет,	Ярко выражен "труд рядом", не обращает внимания на детей, действующих рядом.	Сотрудничество неустойчиво: возникают конфликты.	Доброжелательно относится к товарищам по совместной деятельности.
Трудовые навыки отсутствуют.	Трудовые навыки сформированы слабо.	Имеет удовлетворительные трудовые навыки.	Имеет хорошие трудовые навыки, знания, умения..
Правил не знает.	Правила знает плохо, выполнение их идет по принципу подражания, неустойчиво.	Правила знает хорошо, но выполняет не всегда.	Хорошо знает правила поведения во время труда и выполняет всегда.
Работу до конца не доводит.	Работу до конца доводит только с помощью взрослых.	Доводит работу до конца, если она ему интересна.	Работу всегда доводит до конца.
Мотив - в процессе независимо от содержания.	Мотив - делать "как взрослые" или в самом процессе труда вместе с взрослым.	Мотив-делать "как взрослые".	Мотив - сделать "как взрослые", но по-своему.

Тема II. Начальные этапы трудового развития ребенка

План и основные позиции темы представлены в разделе курсовых работ. В дипломной работе должен быть отражен ход и результаты опытной работы в лонгитудном психолого-педагогическом эксперименте, в котором прослежены начальные этапы трудового развития одних и тех же детей.

Тема III. Начальные этапы развития ребенка как субъекта производительного труда

Данная тема в дипломной работе должна охватывать разные виды труда детей, в которых реализуется психологическая структура созна-

ния субъекта производительного труда. Исследование должно быть лонгитодным. В остальном — требования общие.

Тема SV. Психолого-педагогические условия развития сознания субъекта творческого труда в изобразительной деятельности дошкольников

Задачи: 1. Провести формирующую работу по развитию компонентов самосознания субъекта творческого труда у детей в лонгитодном исследовании (ее начало во второй курсовой работе, которая может выполняться на 3 курсе).

План (дополняется в экспериментальной части)

2.5. Методика формирующей работы.

2.6. Ход и результаты опытной работы и их анализ.

2.7. Выводы и рекомендации.

Методика формирующей работы:

1—2. Стремление ребенка действовать оригинально поддерживается взрослыми: они с восхищением подчеркивают отличие результатов детей друг от друга по тем или иным основаниям. При этом взрослые реагируют на творческие успехи ребенка, поощряя попытки детей действовать оригинально, по-своему.

Взрослые создают материальные условия для детского творчества. Предметное окружение детей в современном обществе ограничено игрушками, с которыми дети действуют в воображаемом плане — «как будто». Такие действия не оставляют материальных следов, что делает невозможным закрепление в сознании ребенка особенностей материала, способов действий с предметами, средствами деятельности. Когда ребенок действует с реальными предметами в реальном, а не воображаемом плане (это не значит, что воображение отсутствует в деятельности, скорее наоборот, оно носит не воссоздающий, а продуктивный, творческий характер, чем можно убедиться, сравнив его появление в сюжетно-ролевых играх типа «воиншки» и в продуктивных видах деятельности), то он *практически* осваивает человеческую культуру, ибо *теоретическое* ее освоение в этом возрасте — нонсенс. Поэтому ребенок должен иметь возможности для создания чего-то материального, в чем определяются особенности ребенка и.он их «осязает» в результатах своей деятельности, они «зримо» предстают перед ним и он видит, что это ОН сделал, что он МОЖЕТ. Так рождается самосознание личности, которое в дальнейшем становится регулятором саморазвития личности. К материальным условиям развития творческих способностей детей относятся краски, кисти, холст, картон или бумага в рисовании; музыкальные инструменты для занятий музыкальным творчеством; мягкие породы дерева, шишки, желуди, каштаны и другой природный материал для поделок и т.д. Материальные условия должны соответствовать возрастным и индивидуальным возможностям ребенка: нельзя предлагать ребенку игрушечное пианино, когда он способен, а главное хочет играть на настоящем.

Организационные условия предусматривают предоставление возможности заниматься «любимым занятием» под руководством мастера в этой области. Л.С.Выготский ввел такие понятия, как «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития» ребенка. Под первой понимают способность ребенка самостоятельно справиться с задачами определенной

степени трудности. Под второй — способность ребенка решать задачи более высокой степени трудности, но при участии взрослого в их совместной деятельности. Таким образом, взрослый своим участием и помощью создает «зону ближайшего развития» ребенка и в последующем ребенок решает задачи такой степени трудности уже сам.

При анализе под этим углом зрения творческих занятий детей под руководством мастеров своего дела, возникает необходимость введения такого понятия, как «зона личностного развития» ребенка. Под последней понимается решение ребенком задач такой степени трудности, которые могут решаться при участии в деятельности ребенка не любого взрослого, а только профессионала в этой области — художника, музыканта и т.д. Таким образом, уже в начале своей творческой деятельности под руководством профессионала высокого уровня ребенок получает высочайшие образцы творчества, которые становятся целями его собственной деятельности, и он может осваивать способы их достижения.

Также следует выделить психологические условия развития творческих способностей детей. Речь идет об учете индивидуальных склонностей и способностей к различным видам деятельности. Диагностика индивидуальных различий между детьми возможна, на наш взгляд, в ходе естественного лонгитюдного эксперимента с использованием специального дневника — «Творческой книжки дошкольника», — в котором отмечаются успехи детей в разных видах деятельности. Для этого ребенку обеспечивают участие в разных видах деятельности, чтобы избежать навязывания какой-то одной из них по желанию родителей. (Описание «Творческой книжки дошкольника» и порядка работы с ней см.: Тема IV в разделе «Темы курсовых работ».)

3. Предвосхищение оригинального результата деятельности становится возможным при условии ознакомления детей с образцами творчества людей в различных областях и практических попыток детей получить собственные результаты. Большую роль в этом играет случай.

4. Пониманию оснований, по которым деятельность оригинальна, детей можно научить с использованием такого дидактического приема, как «лесенка», на «ступеньках» которой размещаются основания оригинальности деятельности: 1) замысел, цель; 2) предмет труда, материал; 3) средства труда, инструменты, оборудование; 4) способы исполнения (выполнения); 5) значение результата.

С детьми проводится педагогическая работа, в ходе которой рассматриваются конкретные творческие процессы с опорой на «ступеньки».

1-я ступенька: Был ли замысел этой работы оригинальным, новым, необычным? Если ответ положительный, то на ступеньку ставят красный кружок, если ответ отрицательный — белый.

2-я ступенька: Использовался ли в работе необычный, оригинальный материал для получения результата?

3-я ступенька: Применялись ли новые, оригинальные инструменты, оборудование?

4-я ступенька: Использовались ли оригинальные способы действия, было ли оригинальным исполнение?

5-я ступенька: Является ли результат оригинальным? Имеет ли он новое значение?

Можно рассмотреть реальные или сказочные ситуации, например из мультфильма «Каникулы в Простоквашино», где кот Матроскин

придумал есть бутерброд колбасой вниз. Что это — творческий труд или творческое потребление? Применим наши основания. Анализ показывает, что кот Матроскин придумал способ удовлетворения известной потребности известным продуктом — бутербродом с колбасой. Но он прав — если бутерброд класть на язык колбасой, а не хлебом, как принято, то он вкусней. Сейчас многие дети, да и взрослые, едят бутерброд так, как придумал кот Матроскин. Таким образом, мы имеем производительный (ведь он имеет значение для потребностей других людей) творческий (по способу исполнения) труд.

5. Аффективное переживание предвосхищаемого оригинального результата формируется у детей путем специально усиленного (без фальши) эмоционального восхищения оригинальными произведениями в присутствии детей. При этом внимание детей обращается на красоту произведений, основания их оригинальности.

6. Стремление довести работу до получения оригинального результата (волевой компонент) формируется у ребенка путем поощрения его усилий, помощи в затруднительных ситуациях без доделывания за него, что чаще всего имеет место.

7. Аффективное переживание невозможности довести дело до получения оригинального результата формируется путем эмоционального реагирования взрослых: чтобы показать ребенку свое огорчение тем, что работа получилась шаблонная, без «изюминки», они могут оказаться в такой ситуации как в действительности, так и создать ее*. Так же эмоционально взрослые реагируют на результат деятельности ребенка — радуются вместе с ним оригинальности результата, а если он нетаков, то помогают ребенку сделать его оригинальным.

8. Знание возможностей средств и предметов труда или придумывание новых является результатом сотворчества детей и взрослых. Большую роль здесь играет случай: когда ребенку недостает знаний, он действует «методом проб», который порождает не только ошибки, но иногда и новые результативные способы действий. Задача взрослого заключается в том, чтобы закрепить необходимые знания, но и не отбить охоту к самостоятельным «пробам».

9. Владение умениями и навыками достигается упражнениями при участии взрослых. Иногда дети случайно придумывают более экономные и целесообразные способы действий с известными средствами и предметами деятельности. Не следует спешить запретить их только потому, что они непривычны для взрослых. Надо посмотреть, что они дают ребенку, как они ему «даются». В ходе упражнений следует давать пояснения, почему нужно действовать именно так с тем или иным *инструментом* и материалом.

В этой связи вспоминается курьезный случай из моей практики.

Я учил детей 7-го года жизни выпиливать лобзиком и *объяснял*, что если заготовка зажимает пилку лобзика, то не надо прилагать силу, а надо поискать такое положение заготовки, слегка поворачивая ее в одну и другую стороны, при котором пилка освободится и можно будет снова пилить. Однажды за работой детей пришли наблюдать студенты и у Жени 3. (6;8) зажал пилку. Одна из студенток, видя затруднение мальчика, предложила помочь: «Давай я тебе помогу, у меня же силы больше». На что Женя снисходительным тоном заметил: «Здесь сила не нужна. Здесь ум нужен*».

10. Аффективное переживание наличия или отсутствия знаний, умений, придумывания новых способов действий возникает у детей вследствие соответствующих эмоциональных реакций взрослого: огорчения, когда что-то не получается и у ребенка, и у самого взрослого («Вот досада, не умею как следует делать» — говорит при этом взрослый), радости, если дело ладится («Видишь, как у тебя хорошо получилось. Ни у кого так не получается»).

11. Понимание места своего результата и его значения достигается проведением педагогической работы по обучению детей ориентировке в общественном значении труда. Первые два этапа этой работы были описаны выше (см. методики формирующей работы в Темax курсовых работ II и III). На третьем этапе детей учат пониманию необходимости общественного разделения труда. Дети учатся устанавливать связи между трудом людей разных профессий. С этой целью детям предлагают рассмотреть воображаемые ситуации:

а) Если бы все люди стали заниматься каким-то одним делом, например, все стали бы варить или шить. С использованием «лесенки» рассматриваются такие ситуации и дети убеждаются, что такое невозможно, когда «поднимаются» по «ступенькам» к предмету и средствам труда.

б) Если бы исчез какой-то из видов труда. Анализ таких ситуаций показывает невозможность исчезновения многих видов труда, так же как и ненужность некоторых из существующих. Таким образом, дети учатся понимать необходимость и важность общественного разделения труда, видеть разницу в труде людей разных профессий. После этого они могут и свою деятельность сделать предметом анализа и сравнения, что позволит им увидеть значение и отличительные особенности результатов своей деятельности в сравнении с другими.

в) Сравнение произведений музыкального, художественного, литературного, театрального, циркового и других видов творчества в исполнении разных профессиональных артистов и установление своеобразия каждого из них в сопоставлении с собственными достижениями.

12. Аффективное переживание места своего результата среди других, — т.е. переживание своей личности, — формируется у ребенка путем соответствующих эмоциональных реакций взрослых, которыми должно выражаться восхищение успехами ребенка, уважение к результатам его деятельности, их оценка, сравнение с образцами творчества других людей.

Литература

Астахов А.И. Воспитание творчеством. М., 1986.

Волков И.П. Рекомендации по введению системы внеклассной работы, направленной на выявление, развитие и учет склонностей и способностей школьников. М., 1987.

Волков И.П. Учим творчеству. М., 1982.

Голицын Г.Л., Петров В.М. Информация — поведение — творчество. М., 1991.

Горунговт Е.Б. Развитие творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе деятельности и ручного труда: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Минск, 1986.

Грибовская А.Л. Воспитание творческой активности у детей 4—7 лет средствами народного декоративного искусства: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1988.

Дмитриева Е.Н. Педагогические условия формирования изобразительного творчества у детей дошкольного возраста: Автореф. дис ... канд. пед. наук. М., 1990.

Казакова Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество. М., 1985.

Рыбкин А.Т. Взаимосвязи занятий декоративно-прикладным искусством с трудовым обучением младших школьников: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1987.

Смирнова Р.Н. Роль народного декоративно-прикладного искусства в развитии творчества детей старшего дошкольного возраста в декоративном рисовании: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1978.

Халезова Н.Б. Развитие творческих способностей у детей 6—7 лет при обучении лепке: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1968.

Тема V. Музыкальное творчество дошкольников как начальный этап работы музыканта

План (дополняется в экспериментальной части)

2.5. Методика формирующей работы.

2.6. Результаты опытной работы и их анализ.

2.7. Выводы и рекомендации.

Задачи: Осуществить формирующую работу по развитию компонентов самосознания субъекта творческого труда в музыкальной деятельности дошкольников.

Методика формирующей работы (см. ее описание в Теме IV раздела «Темы курсовых работ»).

Литература

Акишев С.В. Активизация творческих проявлений в танце старших дошкольников: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1989.

Астахов А.И. Воспитание творчеством. М., 1986.

Василькевич Х.Н. Формирование у младших школьников творческого музыкального мышления: Автореф. дис.... канд. пед. наук. К., 1982.

Ветлугта Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. М., 1981.

Волков И. Л. Рекомендации по введению системы внеклассной работы, направленной на выявление, развитие и учет склонностей и способностей школьников. М., 1987.

Волков И.Л. Учим детей творчеству. М., 1982.

Голицын Г.А., Петров В.М. Информация — поведение — творчество. М., 1991.

Горшкова Е.Н. Обучение языку движений как средство формирования у дошкольников музыкально-двигательного творчества: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1989.

Готсдинер А.Л. Генезис и динамика формирования способности к восприятию музыки: Автореф. дис.... канд. психол. наук. М., 1989.

Давыдова Г.А. Творчество и диалектика. М., 1976.

Детское творчество / Отв. ред. Н.Н.Кониная. М., 1970.

Капишиников Е.А. Музыкальный момент: рассказ о школьном оркестре народных инструментов. М., 1991.

Латтев И.Т. Формирование музыкальных способностей младших школьников в процессе игры на элементарных инструментах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.

Минкявичюс К.А. Содержание обучения и методы приобщения дошкольника (4—7 лет) к игре на детских музыкальных инструментах: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1883.

Новицкая Л.П. Влияние различных музыкальных жанров на психологическое состояние человека // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 6.

Организация оркестра в детском саду: Метод, рекомендации. Минск, 1973.

Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. М., 1980. № 7.

Рейнгалд Б. Как я обучала Эмиля Гилельса // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. М.; Л., 1966.

Улыбышев Д.А. Новая биография Моцарта. М.; Л., 1980. Т. 1.

Ходькова А.М. Формирование песенного творческого процесса у детей 6—7 лет: Автореф. дис. .. канд. пед. наук. М., 1974.

Тема V5. Театрализованные игры дошкольников как труд начинающего актера

План (дополняется в экспериментальной части)

2.5. Методика формирующей работы.

2.6. Ход и результаты опытной работы и их анализ.

2.7. Выводы и рекомендации.

Задачи: Осуществить формирующую работу по развитию компонентов самосознания субъекта творческого труда в театрализованных играх дошкольников.

Методика (см. ее описание в Теме IV).

Литература

Астахов А.И. Воспитание творчеством. М., 1986.

Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству. М., 1982.

Волков И.П. Рекомендации по введению системы внеклассной работы, направленной на выявление, развитие и учет склонностей и способностей школьников. М., 1987.

Волков И.П. Учим творчеству. М., 1982.

Волков И.П. Цель одна — дорог много: Проектирование процессов обучения. М., 1990.

Генов Г.В. Театр для малышей. М., 1968.

Гнатюк Н.П. Нет предела совершенству. М., 1989.

Голицын Г.А., Петров В.М. Информация — поведение — творчество. М., 1991.

Давыдова Т.А. Творчество и диалектика. М., 1976.

Детское творчество / Отв. ред. Н.Н.Кониная. М., 1970.

Карамашенко Т.Н., Караманенко Ю.Г. Кукольный театр — дошкольникам. М., 1973.

Левин В. Воспитание творчества. М., 1977.

Методические рекомендации по планированию и организации театрализованных игр с детьми 4—7 лет / Под гот. Е.Л.Трусовой. М., 1985.

Мирецкая Н.В. Сопряжение. М., 1989.

О детском творчестве. Ростов-на-Дону, 1972.

Рождественская Н.В. Творческая одаренность и свойства личности // Психология процессов художественного творчества. Л., 1980. С.57—67.

Толстых А.В. Психология юного зрителя. М., 1986. № 2.

Тема VII. Психолого-педагогические условия развития сознания субъекта труда в спорте дошкольника

. План (дополняется в экспериментальной части)

2.5. Методика формирующей работы.

2.6. Ход и результаты опытной работы и их анализ.

2.7. Выводы и рекомендации.

Задачи: провести формирующую работу по развитию компонентов самосознания субъекта творческого труда в спорте детей, в

Методика формирующей работы (см. ее описание в Теме ГУ настоящего раздела).

Литература

Астахов А.И. Воспитание творчеством. М., 1986.

Волков И.П. Цель одна — дорог много: Проектирование процессов обучения. М., 1990.

- Голицын В.А., Петров В.М.* Информация — поведение — творчество. М., 1991.
- Гнатюк Л.П.* Нет предела совершенству. М., 1989.
- Давыдова Г.А.* Творчество и диалектика. М., 1976.
- Кечеджиева Л.* и др. Обучение детей художественной гимнастике. М., 1985.
- Вилькин Я.Р.* Современные формы массовой физкультурно-спортивной работы в зарубежных странах • // Организация физической культуры и спорта. М., 1986. С.177-186.
- Гришин В.Г., Осипов Н.Ф.* Малыши открывают спорт. М., 1978.
- Курчаков Б.М.* Гимнастические выступления детей старшего, дошкольного и младшего школьного возраста, Киров, 1972.
- *Карамышев П.* Чем раньше, тем лучше (Баскетбол в детском саду №126 г. Вильнюса) // Олимпийская панорама. 1984. № 2. С. 18—19.
- Ольховская Л.* Сказка для всех (конькобежный спорт и фигурное катание) // Спортивная жизнь России. 1984. № 2. С.27.
- Кондратьева Н.* В гостях у Яны Бердыковой (об основательнице спортивной школы для детей 2—5 лет) // Физкультура и здоровье. М., 1985. Вып. 1. С. 6—7.
- Чоговадзе А.В.* и др. Физическое развитие детей и подростков: исследование и оценка • // Детская спортивная медицина. М., 1980. С. 144—165.

Тема VIII. Шахматы как средство формирования творческой личности дошкольника

План (дополняется в экспериментальной части)

2.5. Методика формирующей работы.

2.6. Ход и результаты опытной работы и их анализ.

2.7. Выводы и рекомендации.

Задачи: Осуществить формирование компонентов самосознания субъекта творческого труда (личности) в занятиях дошкольников шахматами.

Методика формирующей работы (см. ее описание в Теме FV настоящего раздела).

Литература

- Астахов А.И.* Воспитание творчеством. М., 1986.
- Бильчугов С.Ю.* Формирование элементов формальной логики у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1979. № 4.
- Веракса Н.Е.* Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1987. № 4.
- Волков И.Л.* Рекомендации по введению системы внеклассной работы, направленной на выявление, развитие и учет склонностей и способностей школьников. М., 1987.
- Волков И.Л.* Цель одна — дорог много: Проектирование процессов обучения. М., 1990.
- Гнатюк Н.П.* Нет предела совершенству. М., 1989.
- Голицын Н.А., Петров В.М.* Информация — поведение — творчество. М., 1991.
- Давыдова Г.А.* Творчество и диалектика. М., 1976.
- Детское творчество / Отв. ред. Н.Н.Кониная. М., 1970.
- Крозиус Н.В.* Психологическая подготовка шахматиста. М7, 1979.
- Мадурин А.* Труд и умственное развитие детей // Дошкольное воспитание. 1973. № 4.
- Малкин П.Б.* Проблемы психологической подготовки шахматиста. Л., 1981.
- О детском творчестве. Ростов-на-Дону., 1972.
- Трембовольский Я.Л., Чекалов И.В.* Ваше слово, эрудиты. М., 1990.

Тема IX. Словесное творчество как фактор трудового развития дошкольников

План (дополняется в экспериментальной части)

2.5. Методика формирующей работы.

2.6. Ход и результаты опытной работы и их анализ. *"

2.7. Выводы и рекомендации.

Задачи: Осуществить формирующую работу по развитию компонентов самосознания субъекта творческого труда в словесном творчестве дошкольников.

Методика формирующей работы (см. ее описание в Теме IV настоящего раздела).

Литература

Астахов А. И. Воспитание творчеством. М., 1986.

Вешкурцева Н.Ф. Психологические условия введения шестилетних детей в художественную литературу: Автореф. дис.... канд. психол. наук. М., 1990.

Волков И.П. Рекомендации по введению системы внеклассной работы, направленной на выявление, развитие и учет склонностей и способностей школьников. М., 1987.

Волков И.П. Цель одна — дорог много: Проектирование процессов обучения. М., 1990.

Голицын Г.А., Петров В.М. Информация — поведение — творчество. М., 1991.

Давыдова Г.А. Творчество и диалектика. М., 1976.

Детское творчество / Отв. ред. Н.Н.Кониная. М., 1970.

Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Психолого-педагогические принципы преподавания литературы в начальной школе // Вопросы психологии. № 4.

Левин В. Воспитание творчества. М., 1977.

О детском творчестве. Ростов-на-Дону, 1972.

Орланова Н.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию: Автореф. дис.... канд. пед. наук. К., 1967.

Рождественская Н.В. Творческая одаренность и свойства личности // Психология процессов художественного творчества. Л., 1980. С.57—67.

Ушакова О.С. Развитие поэтического слуха как одного из условий словесного творчества детей 6—7 лет: Автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1973.

Тема X. Влияние труда в природе на развитие экологического сознания дошкольников

План (дополняется в экспериментальной части)

2.5. Методика формирующей работы.

2.6. Ход и результаты опытной работы и их анализ.

2.7. Выводы и рекомендации.

Задачи: Осуществить формирование компонентов самосознания субъекта труда в природе и проследить их соответствие компонентам экологического сознания дошкольников.

Методика формирующей работы (см. ее описание в Теме IV настоящего раздела).

Тема XI. Влияние степени взаимодействия в совместном труде с взрослым на трудовое развитие ребенка

План (дополняется в экспериментальной части) ,

2.5. Методика формирующей работы.

2.6. Ход и результаты опытной работы и их анализ.

2.7. Выводы и рекомендации.

Задачи: Осуществить целенаправленное воздействие на позицию взрослого во взаимодействии с детьми в совместном труде и других видах деятельности с целью приведения ее в соответствие с требованиями развития у детей компонентов самосознания субъекта труда.

Методика формирующей работы (см. ее описание в Теме IV настоящего раздела).

Тема XII. Соотношение основных форм труда на начальных этапах онтогенеза (можно: «...на разных этапах онтогенеза»)

План (дополняется в экспериментальной части)

2.5. Методика формирующей работы.

2.6. Ход и результаты опытной работы и их анализ.

2.7. Выводы и рекомендации.

Задачи: 1. Осуществить формирующую работу по развитию недостающих компонентов самосознания субъекта основных форм труда у детей разных возрастов. 2. Построить возрастную периодизацию трудового развития детей, охваченных исследованием (по основным формам труда).

Методика формирующей работы (см. ее описание в Теммах II и III предыдущего, и в Теме IV настоящего раздела).

Литература

- Архангельский С.Н.* Очерки по психологии труда. М., 1958.
Базанов А.Г., Казанский К.Г. Школа на Крайнем Севере. М., 1989.
Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. М., 1966.
Валлон А. От действия к мысли. М., 1956.
Выготский Л.С., Лурия А.Р. Эпюды по истории поведения. Обезьяна. Прimitив. Ребенок. М.; Л., 1930.
Детский сад в Японии. М., 1987.
Левитов Н.Д. Психология труда. М., 1963.
Лейтес Н.С. Склонность к труду как фактор одаренности // Вопросы психологии труда и искусства / Под ред. Б.М.Теплова, Н.Н.Волкова: М., 1950. (Тр. ин-та психологии. Вып. 25).
Неверович ЯЗ. Мотивы трудовой деятельности ребенка-дошкольника // М.: Известия АПН РСФСР, 1955. Вып. 64. С.128-149.
Неверович Я.З. Овладение предметными движениями в дошкольном и дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. М.; Л., 1948. Вып. 14. С. 167-195.
Плеханов Г.В. Письма без адреса. Письмо третье // Избранные философские произведения: В 5 т. М., 1956—58.
Семенов С.А. Труд и интеллект на ранних этапах развития. Л., 1964.
Сергеева Д.В. Совместная трудовая деятельность ребенка и взрослого // Дошкольное воспитание. 1983. № 1.
Теплюк С.Н. Опыт включения младших дошкольников в первые трудовые действия // Дошкольное воспитание. 1987. № 3.
Тютюнник В.И. Психолого-педагогические условия развития «внутренней позиции» субъекта труда в дошкольном возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1989. № 4.
Чангли И.М. Труд. М., 1973.
Этнография детства / Под ред. И.С.Кона. М., 1982.

Глава 5. Темы кандидатских и докторских диссертаций

5.1 - Темы кандидатских диссертаций

Тема 1. Мотивация учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития¹

Брайтфельд Вера Николаевна

Специальность: 19.00.10 — коррекционная психология.

Актуальность проблемы исследования. В современной школе вопрос о мотивации учения без преувеличения может быть назван центральным. Особую тревогу учителей вызывают дети с трудностями в обучении, среди которых не менее 50 % составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР).

Многочисленные исследования доказывают, что интерес школьников к учебе резко снижается с переходом из начального звена в среднее. В подростковом возрасте учебная мотивация ослабевает даже у нормально развивающихся детей, не говоря уже о подростках с задержкой психического развития. Вместе с тем, поскольку «обучение ведет развитие» (Л.С.Выготский), единственным способом компенсации нарушений развития является именно целенаправленное коррекционное обучение. Поэтому крайне важно сохранить и поддерживать у детей, относящихся к этой категории, достаточно высокий уровень мотивации на протяжении всего школьного обучения.

В специальной психологии последних десятилетий уделялось пристальное внимание вопросам обучения и развития учащегося с задержкой психического развития (Т.А.Власова, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, Н.А.Никашина, М.С. Певзнер, В.Л.Подобед, Р.Д.Тригер, У.В.Ульenkova, С.Г.Шевченко, Н.А.Цыпина и др.). Большинство авторов сосредоточивали усилия на изучении детей младшего школьного возраста. В результате проведенных исследований были отработаны содержание, методы и формы организации обучения младших школьников с задержкой психического развития. Основные достижения в этой области:

- созданы учебные планы и программы, определено содержание обучения, включая пропедевтические разделы по всем основным и коррекционным предметам;
- разработаны методы и приемы коррекционного обучения;
- определены задачи диагностико-консультативной работы;
- созданы рекомендации по проведению индивидуально-групповой коррекционной работы;
- введен дополнительный год обучения в начальных классах, что позволило включить в учебный план пропедевтические разделы и коррекционные предметы, а также создало благоприятные условия для обобщения и систематизации знаний.

В отличие от этого, изучение подростков с задержкой психического развития проводилось гораздо менее последовательно. Специфика обучения этой категории школьников почти не изучена, и проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса в средних классах специальной школы еще не получили достаточного научного осмысления. Рекомендации же, предлагаемые отдельными педагогическими коллективами, противоречивы и недостаточно апробированы. В частности, в психолого-педагогической литературе до нашего времени не представлен комплексный подход к изучению мотивации учения у

¹ Защита состоялась в 2000 г.

подростков с задержкой психического развития. Из-за этого остается открытым и вопрос о методах повышения уровня учебной мотивации у данной категории учащихся.

Цель исследования: выяснить возможности создания условий и способов организации обучения, которые способствуют повышению уровня учебной мотивации у подростков с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Отобрать, апробировать и при необходимости адаптировать методики изучения учебной мотивации подростков с задержкой психического развития.

2. Охарактеризовать особенности учебной мотивации у подростков с задержкой психического развития.

3. Определить приемы активизации учебной мотивации подростков с задержкой психического развития в условиях специальной школы.

Объект исследования: младшие подростки (И—13 лет) с задержкой психического развития, обучающиеся в специальной школе.

Предмет исследования: особенности учебной мотивации и возможности ее активизации у данной категории учащихся.

Гипотеза исследования состояла в том, что систематическая целенаправленная коррекционно-развивающая работа в условиях специальной школы способствует повышению уровня учебной мотивации подростков с ЗПР. При этом наиболее эффективное повышение уровня учебной мотивации достигается специальными коррекционными занятиями, направленными на развитие познавательных процессов и творческой активности подростков.

Методы исследования: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; наблюдение, беседа, анкетирование; индивидуальный и групповой констатирующий эксперимент; обучающий, формирующий; контрольный эксперимент; методы математической обработки экспериментальных данных.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования определяются тем, что в нем впервые детально охарактеризована мотивация учебной деятельности младших подростков с ЗПР и представлено системное описание факторов, определяющих ее формирование. Предложена комплексная программа ее изучения у учащихся специальной школы. Описаны методы диагностики уровня развития учебной мотивации подростков с ЗПР. Выявлены особенности спонтанного развития учебной мотивации у данной категории школьников в условиях специального обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в нем:

— определена роль разных форм коррекционной работы, способствующих поддержанию и развитию учебной мотивации у младших подростков с ЗПР в условиях специальной школы;

— предложена система организации коррекционно-развивающей работы, непосредственно направленная на развитие и формирование учебной мотивации;

— построена модель структуры специального учреждения (школа-центр педагогической реабилитации несовершеннолетних), позволяющая проводить комплексную работу по развитию учебной мотивации младших подростков с ЗПР.

Положения, выносимые на защиту:

1. Учебная мотивация младших подростков с ЗПР находится на относительно низком уровне.

2. Специальная организация обучения, включающая мероприятия, направленные на развитие познавательных процессов подростков этой категории, должна привести к существенному повышению уровня мотивации и творческой активности их учебной деятельности.

3. Наиболее эффективной формой работы по развитию учебной мотивации у младших подростков с ЗПР могут стать дополнительные индивидуальные занятия, проводимые педагогом-психологом.

4. В развитии учебной мотивации подростков с ЗПР большая роль должна принадлежать взаимодействию учителя, дефектолога, психолога и невропатолога.

5. Реализация коррекционно-развивающего обучения может быть обеспечена в условиях специального учреждения, в структуру которого входит создание школы-центра педагогической реабилитации несовершеннолетних.

Тема 2. Формирование эффективного психотерапевта как развитой языковой системы¹

Варфоломеева Оксана Владимировна

Специальность 19.00.13 — психология развития, акмеология

Актуальность исследования. Традиционное для психологии изучение личности в контексте общественных отношений обращено к предметной деятельности, определяющей специфику исследуемого явления. Реальное бытие человека как субъекта межличностного взаимодействия и общения в разное время составляло фундаментальный предмет научных интересов многих отечественных и зарубежных ученых — Г.М.Аидресвой, Р.Барта, М.М.Бахтина, А.А.Бодалева, А.А.Брудного, А.А.Деркача, А.А.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, Н.Н.Обозова, А.Ю.Панасюка, К.Р.Роджерса, Е.А.Яблоковой и др. Трудно найти такую сторону, аспект или функцию общения, которая не исследовалась бы психологами многократно, с различных точек зрения и с разными целями.

Объектом многочисленных научных исследований выступали структура и активность личности в различных видах деятельности, ее развитие и функционирование в системе межличностных и межгрупповых отношений (Б.Г.Анаиьев, Л.И.Анциферова, Г.А.Залл, И.Г.Белявский, И.Д.Бех, М.И.Боришевский, Л.Ф.Бурлачук, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, С.Д.Максименко, А.К.Маркова, А.В.Скрипченко, В.А.Татенко, В.Д.Шадриков, Е.В.Шорохова). Тем не менее, системная природа личности полностью не изучена наукой, а динамическая сущность этого феномена постоянно порождает новую исследовательскую проблематику. К последней относится изучение **ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ** — категории, относительно недавно зафиксированной отечественным языковедением (Ю.Н.Караулов, 1987; Е.В.Красильщикова, 1989). Языковая личность — это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью». Структура языковой личности представлена тремя уровнями: 1) вербально-семантическим (владение системой естественного языка, традиционное описание формальных средств выражения определенных значений); 2) когнитивным (понятия, идеи, концепты, складывающиеся в сознании в упорядоченную картину мира; переход к знаниям); 3) прагматическим (переход от оценок собственной речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире). Мы полагаем, что феномен языковой личности имеет не только языковую, но и психологическую природу. Ее описание предполагает изучение конкретных, психологических, психолингвистических и психосемантических механизмов формирования и функционирования речевого поведения личности, способов ее гармоничного вхождения в лигвокультуру.

Известно, что людям легче продуктивно взаимодействовать, если они эффективно функционируют как минимум на двух языках — коммуникативных

¹ Защита состоялась в 2000 г.

посредниках, задающих способ видения мира. Осмысление, структурирование и отражение окружающего мира в сознании лингвистически детерминировано (*Сен-пир, Уорф, 1927, 1934*). В то же время человеческая деятельность усложняется не столько коммуникацией на разных языках, сколько ограниченностью и несовершенностью языковых «моделей мира» участников общения. Если языковая личность как носитель системы языка, субъект вербального взаимодействия и порождения высказывания этого не осознает, то общение неизбежно придет к коммуникативному барьеру и, как следствие, к конфликту. Результативное разрешение последнего возможно только в процессе структурирования и семантизации опыта, а также выработки совместных коммуникативных стратегий.

Свободно общающаяся эффективная языковая личность, как правило, хорошо понимает иное (иноязычное) видение мира. Таковую языковую личность необходимо формировать, предварительно изучив ее генезис, структуру и функции. Что касается несформированной, несостоявшейся языковой личности, то она быстро столкнется с проблемой коммуникативного барьера, которая может оказаться неразрешимой, что, в свою очередь, только увеличит число жизненных конфликтов. Вот почему психологическое исследование функционирования языковой личности является не только актуальным, но и практически необходимым.

Изучаемый аспект межличностного общения актуален в первую очередь в практической психологии, в частности для немедицинской личностно-ориентированной психотерапии. Следует подчеркнуть возрастание роли и значимости оказания высокопрофессиональной психотерапевтической и психоконсультационной помощи населению в условиях социальной ситуации, сложившейся на современном этапе развития общества. Деятельность терапевта может стать продуктивной только в том случае, если он состоит как высокоэффективная языковая личность. Новый подход к изучению психотерапевтической деятельности открывает возможность актуализации невостребованных ранее профессиональных резервов и творческих способностей психотерапевтов, а также изучения феноменов профессионализма в акмеологической парадигме.

Состояние проблемы исследования. Работ, посвященных изучению, описанию и опыту формирования самостоятельного психологического феномена языковой личности, а также освещению проблематики профессиональной речевой психотерапевтической деятельности, практически нет.

Носитель системы естественного языка (по сути — языковая личность) выступал предметом изучения философии и был представлен в следующих своих ипостасях: активный субъект языковой деятельности; носитель системы языка как средства философствования и как предмета конструирования в сознании определенной концептуальной картины окружающей действительности; субъект лингвистически ориентированной терапии (субъект воздействия на концептуализацию в сознании других людей), которая посредством системы языка способствует расширению интеллектуальных возможностей человека, обогащению его индивидуального жизненного опыта и преодолению проблемных ситуаций определенной степени сложности (Л.Витгенштейн, А.А.Потебня, М.К.Мамардашвили, Э.Кассирер, М.Хайдеггер, А.Ф.Лосев, М.М.Бахтин, Р.И.Павеленис). В рамках языкознания проблема языковой личности как задача исследования, предмет изучения и исследовательский принцип представлена тремя направлениями: психолингвистика, лингводидактика, стилистика (М.В.Ломоносов, А.А.Шахматов, И.А.Бде Куртене, Ф.И.Буслаев, В.В.Виноградов, К.Бюлер, Э.Сепир, Н.Хомский, Ю.Н.Караулов, Е.В.Красильникова).

Изучение феномена языковой личности в рамках психологии и акмеологии является не случайным. Интенциональность любой деятельности тесно

связана с методологическим статусом категории личности, интенциональность речевой деятельности — с психологическим феноменом языковой личности. Становление профессионализма эффективных психотерапевтов имеет своей основой формирование языковой личности, ибо без него нет движения к вершинам профессионального мастерства. Отметим, что проблема личностного профессионального развития обладает исключительной научно-практической значимостью, так как именно профессиональная деятельность является основой формирования активности личности.

Исходя из актуальности проблемы, ее недостаточной научной проработанности, теоретической и практической значимости, была определена тема диссертационного исследования, направленного на изучение процессов, уловоий, факторов и психолого-акмеологических особенностей становления профессионализма психотерапевта как развитой языковой личности, на изучение и описание психологической структуры языковой личности на примере ее продуктивного функционирования в психотерапевтической деятельности.

Цель исследования — изучить и описать условия формирования эффективного психотерапевта как развитой языковой личности и разработать психологические рекомендации начинающим психотерапевтам.

Объект исследования — языковая личность как субъект психотерапевтической деятельности и межличностного взаимодействия людей.

Предмет исследования — речевая психотерапевтическая деятельность языковой личности. •

Гипотеза исследования — немедицинский психотерапевт как языковая личность характеризуется высоким уровнем сформированное™ индивидуальности в сфере межличностных контактов и отношений. Ее функциональная структура представляет собой иерархию мотивов, личностных смыслов, целей, установок, релевантных уровням осуществления профессиональной деятельности, имеющей языковую основу. Развитие этой структуры способствует формированию профессионально значимых качеств эффективного психотерапевта.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретико-методологическое обоснование и исследования психологических аспектов языковой личности.

2. Изучить и описать психологическую структуру языковой личности на примере ее функционирования в психотерапевтической деятельности.

3. Осуществить экспериментальную проверку концептуальной модели личности психотерапевта и разработать соответствующие теоретические выводы и практические рекомендации.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные принципы психологической науки: деятельностный подход к изучению личности как общий объяснительный принцип, разработанный С.Л.Рубинштейном, Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, А.Р.Лурией, А.В.Петровским, А.Г.Асмоловым, В.П.Зинченко, Г.С.Костюком, Э.Г.Юдиным и другими отечественными психологами; психологическая теория речевой деятельности А.А.Леонтьева. Понятие акта деятельности, являющегося единицей анализа личности, в данном психологическом исследовании выступило в трех своих ипостасях: как методологическая категория, как объяснительный принцип, как предмет исследования и оценки. За основу было принято общепсихологическое положение о том, что человек, его психика, его личность формируются, развиваются и проявляются в деятельности.

Итак, если формирование и совершенствование личности происходит в ходе ее деятельности, то становление и развитие языковой личности, а также актуализация ее языковой способности и языковой активности осуществляется в про-

цессе речевой деятельности (деятельности общения, коммуникативной деятельности) как частного случая знаковой деятельности, объективной основой которой является система естественного языка. Формирование высоко эффективного психотерапевта как развитой языковой личности происходит, главным образом, в ходе психотерапевтической практики, синтезирующей многообразие аспектов приобщенности профессионала к языку как социально-культурному феномену. Органическая, неразрывная связь человека и его действий в процессе формирования представляет собой одно из важнейших условий единства личности как субъекта психотерапевтической деятельности. Именно такой акмеологически ориентированный психотерапевтический подход может способствовать гармоничному развитию личности, которое означает не изменение набора ее фиксированных черт в иную совокупность, а переход от застывшей структуры к динамике и процессу.

Эмпирическую базу исследования составили результаты изучения и анализа профессиональной деятельности начинающих психотерапевтов и практикующихся студентов-старшекурсников психологических факультетов, данные анкетирования, проведенного автором и под его руководством, результаты формирующего эксперимента и апробации предложенного психосемиотического подхода к исследованию психотерапевтического диалога в практике психологического консультирования, данные наблюдений, собеседований и супервизорства, результаты построения и психосемантического анализа психотерапевтических текстов. Всего в формирующем эксперименте участвовали 32 практикующих психотерапевта; в рамках психосемиотической и герменевтической парадигм автором было проведено и детально проанализировано 197 психотерапевтических сеансов.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, посвященный вопросам описания феномена языковой личности в рамках психологической, философской и лингвистической парадигмы; изучение профессиональной речевой психотерапевтической деятельности; констатирующий и формирующий эксперимент, психолингвистический и психосемиотический анализ психотерапевтических диалогов. Для обработки экспериментальных данных использовался семантический анализ и непараметрические методы математической статистики.

Основные научные результаты, полученные лично соискателем, и их научная новизна.

1. Обоснован теоретико-методологический статус проблемы языковой личности как субъекта речевой деятельности в рамках психологической науки. Развитие языковой личности представляет собой непрерывный процесс и закономерный результат вхождения человека в конкретную лингвокультурную общность и проходит три стадии: 1) адаптация — усвоение основных устоявшихся языковых норм и экспрессивно нейтральной лексики. Языковая личность характеризуется как среднестатистический субъект речевой деятельности; 2) индивидуализация — стадия, на которой речевые умения, навыки и опыт языковой личности выходят на уровень профессиональных стандартов (психотерапевты, ораторы, лекторы, преподаватели, писатели и т.д.) и характеризуются экспрессивностью лексики; 3) интеграция — гармоничное креативное соединение языковой способности и языковой активности личности, соответствие между наличием и реализацией ее речевой интенции. Языковая личность как участник метакоммуникации влияет на системы личностных смыслов, мотивов, интенций и поведение других людей посредством сформировавшегося индивидуального стиля речевой деятельности. Сформулировано психологическое содержание понятия «языковая личность» и описана многоаспектность его функционирования: субъект психотерапевтичес-

кой деятельности, профессиональный создатель и интерпретатор текстов, эффективный участник коммуникативного процесса, непрофессиональный субъект порождения вербальных репрезентаций опыта и ощущений.

1 Выделены и описаны три уровня (функциональная структура) процесса становления и развития психотерапевта как языковой личности: владение речевыми навыками, выполняющими эмоционально-экспрессивную функцию (эмоциональный уровень); работа с индивидуальной реальностью в сознании клиента в рамках его идиолекта, т.е. формальных и стилистических особенностей речи (когнитивный уровень); изменение и преобразование сознания клиента посредством социолекта (выработка совместных коммуникативных стратегий), понятного обоим участникам психотерапевтического диалога (прагматический уровень).

3. Описана динамика интериоризации/экстериоризации (кодирование/декодирование информации) в процессе взаимодействия языковых личностей в рамках психотерапевтической деятельности (психолингвистический подход), заключающаяся в реконструкции глубинных структур вербальных репрезентаций клиентов и нейтрализации в их сознании ограничений несовершенной модели мира. Другими словами, представлена взаимная трансформация поверхностных (экстериоризированных) структур в глубинные (интериоризированные) структуры. Подтвержден ранее высказанный тезис: интериоризируется то, что экстериоризируется (С.И.Съездин)

4. Обоснована продуктивная возможность применения тесно связанного с герменевтической и структуралистской традициями семиотического подхода к психологическому анализу психотерапевтических диалогов. Психотерапевтическая практика представляет собой область функционирования способов мифологизированного моделирования реальной окружающей действительности во внутреннем плане сознания человека. Психотерапевтические диалоги — это взятые в событийном аспекте тексты, рассматриваемые как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий в конструктивном изменении сознания клиента. обстоятельно изучена, описана и корректно адаптирована подструктуралистская парадигма пяти кодов анализа текста (дискурса) Р.Барта (структурно-семиотический подход), послужившая концептуальной основой ряда инноваций в психотерапевтической практике. В том числе описана психотерапевтическая работа по декодированию коннотативных (скрытых) смыслов, заключенных в вербальной продукции клиента.

5. Охарактеризованы краткие притчи — пословицы, (единицы культурного и герменевтического кода) как эффективный и корректный инструмент индирективного психотерапевтического взаимодействия. В рамках вербального пространства психотерапевтической практики пословицы (мини-тексты) представляются продуктивными метафорами, которые нейтрализуют ограничения модели/картины мира клиента. Именно фольклорные формы творчества, включающие в себя общепринятые завершенные символы, позволяют человеку самостоятельно и быстро реализовать спонтанное состояние.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации конкретных рекомендаций начинающим психологам-практикам, испытывающим в процессе психотерапевтического диалога различные типы вербальных трудностей (продуктивная реализация речевой интенции, успешное прояснение предъявляемой клиентом проблемы, достижение единого контекста психотерапевтического взаимодействия). На материале диссертации разработаны спецкурс «Проблемы изучения феномена языковой личности в психологии и психотерапии» (16 часов) и обучающий семинар «Психологический анализ речевого общения в психотерапии» (16 часов), изучение первого и участие во втором оказало эффективное воздействие на формирование психотерапевта как развитой языковой личности, открытой новому опыту. В ходе психотерапевтической практики

были использованы постструктуралистская парадигма пяти кодов анализа текста и культурные коды — пословицы. Результаты диссертационного исследования изложены в методическом пособии «Речевое общение в психотерапии» (в соавт.).

Положения, выносимые на защиту.

1. Языковая личность, являясь субъектом речевой деятельности, имеет следующие целевые аспекты функционирования: эффективный участник коммуникативного взаимодействия; профессиональный создатель и интерпретатор текстов; субъект порождения высказываний, раскрывающих сущностные содержание интенций деятельности и отражающих индивидуальность ее субъекта.

2. Для языковой личности характерен следующий набор функционально-действенных аспектов проявления, вычлененный в ходе психотерапевтической деятельности: а) владение речевыми навыками, выполняющими эмоционально-экспрессивную функцию (эмоциональный уровень); б) работа с индивидуальной субъективной виртуальной реальностью в сознании клиента в рамках его идиолекта, т.е. формальных и стилистических особенностей речи (когнитивный уровень); в) изменение и преобразование сознания и трансформация индивидуального опыта клиента посредством социолекта (выработка совместных коммуникативных стратегий), понятного обоим участникам психотерапевтического диалога (прагматический уровень).

3. -Транспонированная на психологическую почву структурно-семиотическая парадигма анализа текста включает в себе значительный эвристический потенциал, использование которого является перспективным направлением в процессе профессиональной подготовки психотерапевта в ходе формирования его языковой личности.

Тема 3. Факторы формирования тревоги у подростков в инновационном учебном заведении¹

Гормин Аркадий Семенович

19.00.07 — педагогическая психология

Актуальность проблемы исследования. Закон «Об образовании» Российской Федерации способствовал открытию большого числа альтернативных учебных заведений, использующих инновационные подходы к обучению и воспитанию учащихся. Чаще всего отличие подобных учебных заведений от классической советской школы связано с увеличением нагрузки на психическую сферу учащихся.

Влияние подобных «инноваций» пока плохо изучено. Отсутствуют методики психовалеологической экспертизы учебных планов и программ, которые позволили бы на практике реализовать медицинский и общечеловеческий принцип подхода человека к человеку: «не навреди».

Самой незащищенной категорией в инновационном воздействии, на наш взгляд, оказались подростки. У этой категории учащихся высокая учебная нагрузка наслаивается на большое число внутренних психологических проблем, связанных с кризисной возрастной психологической и физиологической перестройкой организма.

Среди психологических проблем подростков в инновационном учебном заведении нами выделяется тревога как неизбежный спутник педагогического воздействия — с одной стороны, и новообразований подросткового возраста — с другой.

В работе предпринят анализ связи формирования эмоции тревоги у учащихся подросткового возраста с различными факторами внешнего воздей-

¹ Защита состоялась в 1998 г.

ствия в общеобразовательной школе, работающей в инновационном режиме. Делается попытка связать деятельность педагога с внутренним состоянием тревоги у ученика,

В многочисленной литературе по психоанализу (А.Фрейд, З.Фрейд, К.Хорни) эмоция тревоги, как правило, связывается с эндогенными мотивами сексуальных переживаний, фобий и т.д.

Чаше всего в психологической литературе (В.В.Белоус, Ф.Б.Березин, М.К.Гасанов, А.И.Захаров, Н.В.Имедадзе, В.В.Казиса, И.С. Кон, П.Тиллих) встречается описание тревоги с позиции детерминирования только одного из факторов: эндогенного или экзогенного. Отсутствует комплексный подход, включающий в себя характеристику эмоционального состояния индивидов с учетом взаимодействия обоих факторов. В психологической литературе отсутствует описание комплексного подхода к диагностике состояния тревоги у подростков с использованием ряда методик и с последующей корреляцией результатов (Т.В.Драгунова, И.С.Кон, Н.И.Наенко, Х.Ремшмидт, Ю.Л.Хании, Э.Шпрагер). Недостаточно освещены вопросы формирования и модификации эмоций тревоги в подростковом возрасте, игнорируется формирование первичной тревоги как реакции на учителя еще до начала педагогического воздействия.

Недостаточно освещены в имеющихся исследованиях причины формирования тревоги у «благополучных» подростков, обучающихся в инновационном учебном заведении (А.В.Аверии, Л.И.Божович, И.В.Бачков, Л.С.Выготский, Е.И.Рогов, Ф.Хобсон).

В литературе нам не встретились исследования, рассматривающие проблему возникновения, сохранения и перерастания эмоции тревоги в другие эмоциональные состояния и связи этого процесса с конкретными педагогическими технологиями, личностным воздействием учителя и условиями обучения в школе.

Для описания феномена тревоги отсутствует ряд необходимых терминов, обозначающих, в частности, мотивы тревожного состояния и процессы освоения от него.

Цель исследования: описать факторы формирования, причины и разрядку тревоги у подростков в инновационной школе, на основании чего научно обосновать методические рекомендации и предложить конкретные методики для практических психологов по изучению уровня тревоги учащихся.

Задачи исследования:

1) определение генезиса и психологических характеристик подростковой тревоги;

2) обобщение наблюдений за невербальными проявлениями и видами разрядки чувства тревоги;

3) анализ имеющихся и разработка собственных методик определения уровня тревоги подростков;

4) выделение объективных и субъективных показателей уровня тревоги подростка при педагогическом воздействии;

5) описание влияния феномена педагогического воздействия как фактора формирования тревоги у подростков.

Объект исследования: эмоциональное состояние тревоги у подростков, обучающихся в Первой Новгородской университетской гимназии.

Предмет изучения: факторы формирования тревоги у подростков, обучающихся в инновационном учебном заведении.

Гипотезы исследования:

— современная школа, работающая в инновационном режиме, имеет множество факторов формирования тревоги у подростков как в содержании учебно-воспитательного процесса, так и в способах его обеспечения и организации;

— в инновационной школе работает категория учителей, которые неосознанно используют тревогу учащихся как способ организации и управления их деятельностью.

Методы исследования:

1. Изучение, и анализ научной и методической литературы по теме исследования.

2. Констатирующее и оценивающее не включенное наблюдение с целью выявления уровней тревоги и тревожности подростков, а также ведущих факторов формирования тревоги.

3. Объективные и проективные методы оценки уровня тревоги подростков и особенностей тревогоформирующего воздействия со стороны педагогов.

4. Естественный эксперимент по определению уровня тревоги и тревожности личности подростка.

5. Контент-анализ текстов изложений с элементами сочинения.

6. Трансактный анализ взаимодействия учителя и ученика на уроке.

7. Сравнительный анализ методов исследования состояния тревоги.

Научная новизна и теоретическое значение исследования:

1. В диссертации впервые описаны и систематизированы факторы формирования тревоги у подростка в процессе обучения.

2. Предложен комплексный подход к изучению эмоции тревоги.

3. Описаны конкретные примеры практического сотрудничества психолога и психиатра при диагностике психического заболевания и дезадаптации подростка на ранних этапах тревожности, как свойства личности.

4. Построена схема разрядки первичной тревоги подростков на уроке.

5. Предложены авторские методы исследования подростковой тревоги (прибор — тремометр «Тремор», изложение с элементами сочинения).

6. Дан сравнительный анализ эффективности различных методов исследования тревоги и тревожности.

7. В работе введены понятия «фактор формирования тревоги», «процесс разрядки тревоги», «объект разрядки тревоги», «первичная тревога», «вторичная тревога», которые не только заполняют терминологический пробел, но и расширяют представления о процессах формирования и освобождения от эмоции тревоги.

Положения, выносимые на защиту:

1. Ведущими факторами формирования тревоги учащихся в инновационном учебном заведении являются социально-культурные и регламентационные ограничители самовыражения личности, интерьер помещений и дизайн учебного заведения, общение подростков, эпизоды взаимодействия семьи и школы, ситуации выбора в учебной деятельности, индивидуальные физиологические и интеллектуальные различия учащихся, педагогическое воздействие и личность учителя; кроме того, вся инновационная школа, учитывая специфику организации учебно-воспитательного процесса, способна стать самостоятельным фактором формирования тревоги подростка.

2. Принципиально важным в диагностике состояния тревоги и тревожности подростков является комплексный подход, предполагающий применение как стандартных опросников, так и объективных и проективных методов исследования, без чего невозможно получение достоверных результатов.

3. Введенные понятия «фактор формирования тревоги», «процесс разрядки тревоги», «объект разрядки тревоги», «первичная тревога», «вторичная тревога» могут дополнить понятийный аппарат в части описания тревоги, расширяют наши представления о природе феномена тревоги и процессов освобождения от нее.

4. Определение области применения различных методик, изменяющих уровень тревоги и тревожности подростка, позволяет целенаправленно исполь-

зовать разнообразные подходы к психологической диагностике, основанные как на авторских разработках, так и на классических методах.

5. Проведенная классификация мотивов тревоги подростков в связи с опасениями неудовлетворения ведущих потребностей по Гаррисонам расширяет представление о причинах тревожного состояния подростков.

Практическое значение работы заключается в том, что описанный в диссертации комплексный метод исследования тревоги и тревожности подростков, включая авторские разработки изложений с элементами сочинения, примеры интерпретации их результатов позволяют практическим психологам и учителям получить достоверную информацию о состоянии учащихся в педагогическом взаимодействии, могут составить основу программы психовалеологической экспертизы образовательных учреждений.

Описанные в тексте конкретные примеры сотрудничества психолога и психиатра позволяют создать систему мер профилактики на ранних этапах диагностики психических заболеваний подростков.

Предложенные методы снижения негативного влияния педагогического воздействия на уровень тревоги учащихся, описание экспрессивных уроков-тренингов, рекомендации по психовалеологическому анализу учебно-воспитательного процесса могут помочь в планировании и осуществлении психотерапевтических мероприятий в средней школе.

Описанная схема разрядки первичной тревоги на уроке может обогатить представление учителей о характере ощущений подростка при педагогическом воздействии.

Тема 4. Влияние формирования общепознавательных действий на атрибуцию неуспеха к способности в обучении¹

Далгатов Магомед Магомедаминович

19.00.07 — Педагогическая и возрастная психология.

Актуальность исследования. Одним из распространенных пороков современной массовой школы можно назвать явление, получившее в практике школьной жизни название «выученной беспомощности» (*Орлов, 1990, Хекхаузен, 1986*). Суть «выученной беспомощности» состоит в том, что учащиеся, которым свойственно данное явление, искренне убеждены в том, что их достижения в учении (успехи и неудачи) не зависят от их усилий, от их целенаправленных действий, а определяются не поддающимися их контролю факторами, какими принято считать везение, способности и объективно заданные трудности. По мнению А.Б.Орлова (1990), явление «выученной беспомощности» сопровождается у учащихся негативными переживаниями собственного бессилия и беспомощности, а также постепенным свертыванием попыток достичь чего-либо и, в конце концов, полным отказом от выполнения самых простых заданий. «Выученной» такая беспомощность называется потому, что она «может быть сформирована при соотвествующем причинном объяснении постоянно повторяющихся ситуаций неуспеха, объяснений, которые учащиеся могут сначала получать от учителей, родителей или сверстников, а затем, в конце концов, от самих себя» (*Орлов, 1990, 137*). Таким образом, «выученная беспомощность» как крайне негативное психологическое явление в своем возникновении и развитии связано с нежелательным причинным объяснением, причинными схемами (каузальной атрибуцией) в объяснении своих неуспехов в учении.

В современной когнитивной психологии, в рамках которой собственно и изучалась эта проблема, каузальная атрибуция своих достижений рассматривается в качестве существенного компонента мотивации деятельности и, в частно-

¹ Защита состоялась в 1995 г.

сти, мотивации учения (*Величковский, 1982; Орлов, 1990; Васильев, Магомед-Эминов, 1991; Хекхаузен, 1986; Veiner, 1979* и др.). В этой связи основной вопрос школьной практики состоит в поиске ответа на главный вопрос: какие факторы лежат в основе изменения и формирования благоприятной каузальной атрибуции (атрибутирование усилием) в ситуации неуспеха в обучении.

За последние почти два десятилетия проведено довольно большое количество исследований факторов формирования атрибуции к способностям и к усилиям. Установлены разнообразные личностные, социально-психологические, психолого-педагогические факторы, влияющие положительно или отрицательно на формирование благоприятной атрибуции.

Вместе с тем, как показывает обзор и анализ литературы, некоторые возможные условия и факторы остаются до сих пор недостаточно изученными. Среди этих последних, как можно предполагать, — такой фактор, как познавательное развитие. В доступной нам литературе мы обнаружили очень небольшое количество работ отечественных и зарубежных авторов, изучавших, чаще всего косвенно, познавательное развитие как фактор изменения атрибуции к способностям. Полученные в этих исследованиях данные проливают некоторый свет на связь интеллектуального развития с атрибуцией к способностям. Однако в целом этот вопрос остается еще малоизученным.

Исходя из этого, в настоящей работе была подвергнута" дальнейшему, более прямому исследованию именно эта связь. Мы решили изучить соотношение сдвигов в познавательном развитии учащихся, возникающих в обучении по обычной и двум экспериментальным программам, с изменениями в атрибуции к способности неуспехов в обучении. Таким образом, в работе определены следующие объект и предмет исследования:

Объект-исследования — каузальная атрибуция неуспехов в обучении.

Предметом исследования выступает зависимость атрибуции неуспехов в обучении от формирования общепознавательных действий учащихся (младших школьников).

Основная проблема данной работы задается следующим вопросом: может ли выступать в качестве фактора становления и развития благоприятной атрибуции формирование общепознавательных действий учащихся младших классов?

Наша гипотеза состояла в том, что формирование общепознавательных умений учащихся младших классов может способствовать появлению благоприятной самооценки собственных интеллектуальных способностей и атрибуции неуспеха к усилию. Основанием для такого основного положения в нашей гипотезе послужил ряд данных, полученных в работах некоторых исследователей. К ним относятся данные:

1) о связи высокой успеваемости с атрибуцией к усилиям (*Kistner, Osborne, Verrier, 1988*);

2) о связи сформированное™ учебной деятельности (постановка целей, планирования, ориентировки на способ действия, контроля и оценки), а также рефлексии с повышением самооценки и ее реалистичностью, снижением тревожности (*Берне, 1986; Глассер, 1991; Боцманова, Захарова, 1983; Захарова, Андрущенко, 1980; 1981; Приходжан, 1991; Маркова, 1990; Орлов, 1990*); .

3) о связи теоретического когнитивного стиля с высокими показателями личностной саморегуляции (*Ратанова, 1989*);

4) о связи интуитивных теорий способностей школьников с видом атрибуции успехов-неуспехов. Школьники интуитивно считают свои способности либо неизменными, либо изменяемыми. Первые приписывают результаты успеваемости (высокие или низкие) способностям, вторые — усилиям (*Dweck, 1986*).

На базе всех указанных данных можно считать высоко вероятным, что систематическое формирование основных компонентов познавательной спо-

способности школьников должно содействовать благоприятной атрибуции неуспехов к усилиям, в чем и заключалась гипотеза нашей работы.

• •-. Цель исследования заключалась в экспериментальной проверке указанной гипотезы, а именно — в выявлении роли формирования общепознавательных действий учащихся младших классов на изменение атрибуции неуспехов к способности в обучении в сторону «неуспех — недостаточность усилий».

Цель работы конкретизировалась в следующих задачах:

1. Общий обзор и анализ работ по изучению факторов благоприятной самооценки способностей и атрибуции к усилию. Постановка проблемы исследования и выдвижение его основной гипотезы.

2. Разработка методического инструментария для исследования самооценки способностей и атрибуции неуспеха учащихся (младших школьников).

3. Эмпирическое изучение влияния формирования общепознавательных действий на самооценку и атрибуцию неуспеха учащихся младших классов.

4. Анализ результатов эксперимента в связи с гипотезой исследования и разработка возможных рекомендаций к практике обучения.

Теоретической основой работы явились: теория деятельности и культурно-исторического развития способностей (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, Б.Г.Ананьев, П.Я.Гальперин, Б.Ф.Ломов, Д.Б.Эльконин, Н.Ф.Талызина, В.В.Давыдов и др.) и теория каузальной атрибуции мотивации учения (Х.Хекхаузен, В.А.Вейнер, J.G.Nicholls, A.Wigfield, G.Whithead, C.Dweck, R. De Charms и др.).

В соответствии с целями и задачами работы использовался следующий методический аппарат:

1. Модифицированный вариант методики Т.В.Дембо — С.Я.Рубинштейн — А.М.Прихожан исследования самооценки;

2. Модифицированный вариант методики Бугенталья — Усилена — Ханкенра для определения типа атрибуции;

3. Методика изучения самооценки достижений Ньюотгена;

4. Метод наблюдения и беседы;

5. Методы статистической обработки результатов исследования.

Новизна исследования:

1. В диссертационном исследовании проанализирована психолого-педагогическая литература, в результате чего обобщены и систематизированно описаны основные факторы (личностные, социально-психологические, психолого-педагогические) и методические приемы изменения атрибуции неуспеха к способности в направлении «неуспех — недостаточность усилий».

2. Основываясь на теории атрибуции, разработан модифицированный вариант методики исследования атрибуции достижений учащихся младших классов.

3. В работе впервые были получены данные сравнительного анализа об особенностях атрибуции неуспеха учащихся школ с традиционной системой обучения и учащихся школ, ориентированных на развитие познавательных способностей.

4. В исследовании получено экспериментальное подтверждение того, что формирование общепознавательных действий (особенно рефлексивное) выступает в качестве одного из важных факторов формирования благоприятной атрибуции достижений в ситуации неуспеха в обучении учащихся младших классов.

Теоретическое значение:

1. Данные теоретического и экспериментального исследования позволяют обогатить представления о детерминантах мотивации процесса учения новыми важными факторами, в качестве которых выступает уровень познавательного развития, действующий опосредованно, через механизмы самооценки и атрибуции.

" 2. Выделенные и систематизированно описанные в работе личностные, социально-психологические и педагогические факторы изменения и развития бла-

гоприятной атрибуции достижения задают основы парадигмы для новых исследований в изучении каузальной атрибуции.

3. Установленная связь между формированием общепознавательных действий и изменением атрибуции неуспеха к способности в обучении учащихся младших классов указывает на некоторые аспекты отношений познавательного и мотивационно-личностного развития и его дальнейшего изучения.

Практическая значимость:

1. Разработана методика диагностики атрибуции успеха — неудачи учащихся младших классов, которая может быть использована в работе практического психолога. Модифицирована также методика изучения самооценки Рубинштейна — Дембо — Прихожан.

2. Описанные в работе методические приемы формирования благоприятной атрибуции позволяют практику (педагогу, психологу) выбрать те из них, которые бы наиболее полно отвечали требованиям ситуации, времени, системы обучения и т.д.

3. Предлагаемый в работе новый подход к изменению атрибуции к способности в ситуации неуспеха позволяет получить результаты, которые могут стать основой коррекционной работы за счет формирования общепознавательных действий учащихся младших классов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Обучение, направленное на формирование общепознавательных действий, учебных умений и теоретического мышления, способствует изменению атрибуции неуспеха к способности в сторону атрибуции к недостаточности усилий.

2. При рефлексивном формировании общепознавательных действий с осознанием их содержания изменение атрибуции неуспеха к способности на атрибуцию к усилиям происходит в тенденции более выражено, чем в случае формирования теоретического мышления по образцам, без осознания его содержания.

Тема 5. Механизмы психологической защиты от манипулятивного воздействия¹

Доценко Евгений Леонидович

19.00.01 — Общая психология.

Проблемы, определившие замысел настоящего исследования, задаются следующими вопросами:

1) каковы механизмы манипулятивного воздействия, что обеспечивает его результативность?

2) каковы внутриличностные механизмы, обеспечивающие защиту личностных структур перед лицом психологического вмешательства?

3) каковы пути повышения способности к защите от манипуляции?

Эти вопросы включены в теоретический контекст психологии воздействия и психологии личности.

Выбор манипуляции как одного из видов психологического воздействия обусловлен тем, что в ней сходятся важнейшие проблемы психологии воздействия: преобразование информации, наличие силовой борьбы, проблем истина/ложь и тайное/явное, динамика перемещения ответственности, изменения баланса интересов и другие. Концептуальное решение пакета проблем применительно к манипулятивному воздействию дает надежду получить решения подобных задач и для всего круга проблем психологии воздействия.

Проблема механизмов защиты от манипуляции перемещает нас в область психологии личности, поскольку требует пристального внимания к внутрипси-

¹ Защита состоялась в 1994 г.

хической динамике, связанной с процессами принятия решений, пнутриличностной коммуникации, интеграции и диссоциации. Важным пунктом является вопрос о закономерностях, характеризующих взаимопереходы между внутренней и внешней активностью.

В практическом аспекте существует проблема различения манипуляции и других видов психологического воздействия. Так, нередко приходится встречаться с мнением, что психотерапевтическое воздействие, равно как и воспитание, представляют собой набор манипулятивных приемов. Естественно задаться вопросом, можно ли ставить знак равенства между искусностью, намеренностью и невольным характером воздействия с одной стороны и манипуляцией — с другой? Чем объяснить при этом положительное отношение к психотерапии и воспитанию, если по методам они часто неразличимы с манипуляцией? Не вполне ясно, откуда тогда проистекает негативное отношение к манипуляции.

Защита от манипуляции неизменно присутствует как в повседневном общении, так и в широком социальном контексте. Каждый из нас знает, как скверно оказаться средством достижения чьих-либо целей, особенно если это запоздалое понимание, когда уже ничего не поправишь. К психологам за консультацией периодически обращаются: помыкаемые женами мужья, подавляемые мужьями жены, люди, попавшие в двусмысленную ситуацию из-за интриг своих приятелей, знакомых или сослуживцев, те, кто чувствует себя игрушкой или инструментом в руках окружающих и т.д.

Актуальность выдвинутых проблем состоит в следующем:

1. Начиная с В.Вундта, разработавшего раздельно физиологическую психологию и психологию народов, психологическая наука развивалась одновременно исходя из двух позиций: со стороны культуры, в социальном аспекте, и со стороны отдельной человеческой психики, в индивидуальном аспекте. Причем наблюдалось постоянное их сближение, а стык между ними оказался одной из точек роста психологии. Так, в последние годы интенсивно разрабатывались как психология общения, так и психология личности, а на их стыке обнаружилась малоисследованная область, "содержащая тайну психологического воздействия. В предлагаемой работе предпринята попытка решения вскрытых фундаментальных проблем и одновременно начат поиск их практических приложений.

2. В повседневном общении широко распространены события, по своему психологическому эффекту напоминающие военные действия. На нас пытаются «отыгаться», «сорвать злость» или «прокатиться» — короче, стремятся использовать, нас об этом не спрашивая. Такие отношения, основанные на парадигме борьбы друг с другом, варьируются от сдержанной демонстрации своего преимущества до самоутверждения за счет унижения других, от едва уловимой насмешки до неприкрытой агрессии, вплоть до рукоприкладства, от невинного полуобмама до лжи и интриг. Не последнее место среди них занимает и манипуляция.

Неудивительно поэтому, что почти ежедневно каждому из нас приходится решать одну и ту же задачу: как уберечься от нежелательного воздействия со стороны партнеров по общению. Идеальным выходом было бы сменить парадигму борьбы на парадигму сотрудничества. Проявление механизмов манипуляции и защиты от нее позволяет показать наличие технологической (связанной с технологией воздействия) необходимости такой смены.

3. Актуальная общесоциальная ситуация в нашем государстве остро ставит перед психологией практические задачи. Переход к демократии немислим без отказа от прямых насильственных методов управления массами. Но на смену чаще всего приходят методы косвенного принуждения. Такова логика предстоящего длительного переходного периода/Отменить ее нельзя,

можно лишь смягчить деструктивность. Отсюда проистекает необходимость поиска путей повышения личностной толерантности к психологическому вмешательству.

Объект исследования — феномены психологических защит, возникающих в условиях манипулятивного воздействия со стороны одного из партнеров по общению.

(Выбор уровня межличностных отношений для диссертационного исследования продиктован большей его пригодностью для исследовательского вмешательства.)

Вот несколько образцов таких феноменов.

1. За консультацией обратился мужчина с просьбой помочь выйти из затруднения. В первые 2—3 года жизни в браке он чувствовал что-то неладное во взаимоотношениях с женой. Трудно было себе объяснить, почему возникают крупные ссоры: вроде бы и не пьет, но вдруг запиывает на 2-4 дня, по характеру спокоен, но неожиданно устраивает домашние погромы. После этих ссор долго переживает, корит себя. Но жена обыкновенно с пониманием и участием относилась к нему после этого... Стоп! Ее вроде бы даже это устраивало. К концу третьего года совместной жизни его осенило: жене нужны его дебоши. Проследив за деталями, он восстановил весь сценарий. Сначала совершенно беспочвенные обвинения в чем-либо со стороны жены, придирки по пустякам, затем нарастание его раздражения вплоть до взрыва, а затем спокойствие на месяц-два и даже больше, когда он вообще не пьет и жена ласковая. Потом жена снова начинала приходить в дурное расположение духа, и все начиналось сначала. Пробовал не поддаваться на упреки, но атмосфера накалялась до нестерпимой — проще было устроить дебош, и чем сильнее, тем дольше продолжался период затишья. И так еще 16 лет.

2. Покупатель просит подать овощи посвежее: «Вон там, в том ящике.» — «Да? А другим что достанется?» — парирует продавец, чуть кивнув на очередь. Удар был точен: очередь незримо напряглась, повисла тяжелая пауза, в течение которой строптивый покупатель ощутил всю тяжесть позиции отщепенца. Но нет, есть еще силы: «Я отстоял очередь и имею право выбрать!» Какое право? Нетерпеливая очередь начинает волноваться. Никто еще ничего не сказал, но таким дураком он себя почувствовал. Дернулся было, обращаясь к очереди: «Вам тоже подсунут силос за бешеные деньги.» Но вышло совсем глупо — к кому обращался, на что возражал, на молчание, что ли? А продажи невозмутимо исполняла роль статуи...

3. В книжном магазине взял с прилавка посмотреть словарь. Продавец: Деловые люди к нему еще и вот эти две книги берут». Уже захотелось купить — так убедительно прозвучало (а может быть захотелось побить деловым человеком). Но тут подумалось: «Да что-я, "деловой" разве? Обойдется».

4. Преподаватель П. Встречается с коллегой К., заводит разговор, развивает его, а затем почти без перехода вдруг прощается и уходит по своим делам. Это случается регулярно, можно бы и привыкнуть уже. Но К. все равно каждый раз испытывает неловкость, которая уже возникает сразу, как только он увидит коллегу П. А однажды К. торопился и первым прервал разговор на полуслове, поразившись своей невоспитанности. На душе вдруг стало так легко и весело.

Можно ли в научных терминах понять, как совершается защита от манипуляции, что при этом происходит во внутреннем мире адресата воздействия? Зависят ли эти процессы от особенностей манипуляции? Что собой представляет последняя?

Предмет диссертационного исследования проистекает из стремления получить ответ на эти и подобные им вопросы: выяснение особенностей внутри-

личностных и межличностных процессов, характеризующих как поведение инициатора манипулятивного влияния, так и ответные — защитные — действия адресата.

Цель работы: разработка основ комплексного изучения психологической манипуляции на материале межличностного воздействия — как со стороны: механизмов воздействия, так и со стороны механизмов противодействия.

Задачи исследования:

- 1) сконструировать определение психологической манипуляции;
- 2) обновить определение психологических защит применительно к расширившейся сфере употребления данного понятия;
- 3) вскрыть механизмы маанипулятивного воздействия;
- 4) выполнить описание механизмов психологической защиты, исходя из специфики общепсихологического подхода к ним;
- 5) показать возможности созданного понятийного языка для анализа феноменов повседневного межличностного взаимодействия.

Положения, выносимые на защиту:

1. Предлагается следующее определение манипуляции — это вид психологического воздействия, используемый для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения другого к совершению определенных действий.

2. Основными характеристиками маанипулятивного воздействия являются:
— тайный характер воздействия,
— опора на автоматизмы —. привычные схемы действия или принятия решений,

— эксплуатация личностных (мотивационных) структур человека,

— дсструктивность воздействия: расщепление личности на изолированные части ради облегчения управления ею.

3. Применительно к расширенному кругу феноменов предлагается следующее рабочее определение психологических защит — это употребление субъектом психологических средств устранения или ослабления ущерба, грозящего ему со стороны другого субъекта.

4. Характерные признаки психологической защиты следующие:

— межсубъектная природа — существует лишь в пределах межсубъектного взаимодействия,

— направленность на защиту целостности защищаемой структуры, что семантически равносильно стремлению избежать ее разрушения (смерти),

— более устойчивую, ядерную часть психологических защит составляют базовые защитные установки (уход, изгнание, блокировка, управление, замирание, отрицание), определяющие неспецифический защитный эффект — ответ на сам факт угрозы психологического вторжения,

— относительно изменчивая часть психологических защит состоит из специфических ответов на характер угрозы психологического вторжения, определяющий содержательное решение жизненной задачи: избежать или минимизировать наносимый вторжением ущерб.

5. Защита от маанипулятивного воздействия есть защита способности субъекта к самостоятельному принятию решения. В своей специфической части направлена на то, чтобы:

— тайное сделать явным,

— избежать автоматического реагирования,

— избежать личностного расщепления и провокации (или эскалации) внутрличностного конфликта.

6. Введенный язык описания позволяет адекватно описывать феноменологию маанипулятивного взаимодействия: как нападения, так и защит от него.

Научная новизна и теоретическая значимость работы:

- 1) впервые возведена в ранг научной проблема психологической защиты от манипулятивного воздействия,
- 2) неординарным является использование метафоры в качестве средства конструирования определения научного понятия,
- 3) предложена оригинальная трактовка понятия психологической защиты, в новых понятиях осуществлено детальное описание составляющих ее процессов,
- 4) к- разряду пионерских относится использование представлений о внутриличностном взаимодействии для разработки проблем психологической защиты; по отношению к манипулятивному воздействию это также ранее не делалось,
- 5) заложены концептуальные основы для разворачивания широкой программы исследований, локализующихся на стыке самостоятельных проблемных областей: психологии общения, психологии воздействия и психологии личности.

Практическая значимость результатов:

1. Теоретические представления о манипуляции позволяют свое прикладное использование применить к задачам образования, психологической коррекции, административного, общественного и государственного управления.
2. Понимание механизмов выделения угрозы манипулятивного воздействия и защиты от него позволяет создавать новые психотехнические средства толерантности субъекта к манипулятивному давлению.

Тема 6. Психологические аспекты изучения мотиваций агрессивного поведения женщин, осужденных к лишению свободы¹

Казакова Елена Николаевна

19.00.06 — Юридическая психология.

Актуальность темы исследования. В контексте социальных реформ, направленных на оздоровление и гуманизацию нашего общества, проблема изучения агрессивных тенденций в области межличностных отношений становится весьма актуальной. Агрессия влияет на все стороны и механизмы общественной жизни, опосредуя специфику и динамику развития преступности. Многие исследователи указывают на рост агрессии в обществе в целом, отмечают увеличение числа преступных насильственных посягательств, свидетельствующих о качественном изменении криминальной агрессии в направлении возрастания жестокости и цинизма (Ю.М.Антонян, Т.Н.Волкова, Р.М.Рагинов, Е.Г.Самовичев). При этом актуально правовую и социально-психологическую проблему представляет собой женская преступность.

При общей тенденции к снижению темпов роста преступности, доля преступлений, совершаемых женщинами (16,2 %), превышает традиционно устойчивый уровень (10—12 %). Наблюдается рост числа насильственных преступлений, совершаемых женщинами, а также числа нарушений режима содержания в местах лишения свободы, связанных с проявлением агрессии. Вследствие этого психология агрессивного поведения женщин-преступниц в условиях лишения свободы заслуживает особого внимания и анализа.

Одной из содержательных характеристик личности женщин-преступниц в условиях лишения свободы, опосредующих особенности процесса ресоциализации, является агрессивность. Агрессивность, как личностная черта, сопряжена с определенным строением мотивационной сферы личности. В связи с этим исследование женской агрессии в местах лишения свободы взаимосвязано с анализом причин, условий и механизмов развития доминирующей

¹ Защита состоялась в 2000 г.

мотивации. Изучение и осмысление психологических особенностей развития и динамики мотивации агрессивного поведения в направлении разработки методов дифференцированного воздействия на поведение осужденных и их ресоциализацию, является одной из актуальных задач, стоящих перед психологическими службами уголовно-исполнительной системы.

В отечественной пенитенциарной науке в разработке проблем агрессии, насилия и жестокости в поведении преступников внесли свой вклад А.Г.Амбрумова, А.Р.Ратинов, А.С.Михлин, Е.Г.Самовичев, Э.Ф.Побегайло, В.Н.Кудрявцев, П.Н.Тарновская, С.Л.Прозоров и многие другие. При этом большинство проведенных исследований содержит анализ агрессивных тенденций противоправного поведения граждан.

С криминологических позиций причины и механизмы агрессивных тенденций преступников исследовали Ю.М.Антонян, В.Н.Кудрявцев, О.В.Старков, В.А.Серебрякова. Психологический анализ природы мотивационной основы агрессии и жестокости преступников проводился А.Р.Ратиновым, О.Ю.Михайловой, В.В.Гульдано, О.Д.Ситковской, Л.А.Волошиной, Е.В.Побрыгаевой. Агрессивное поведение несовершеннолетних преступников в направлении разработки методов диагностики и типологии насильственных методов изучали В.Ф.Пирожков, И.Б.Бойко, Т.В.Калашникова, А.Б.Кашелкина, В.А.Верещагин. Вопросы осмысления природы аутоагрессии поднимались Н.И.Бережным, И.Б.Бойко, А.М.Палеевым, А.Н.Редько, А.Г.Амбрумовой и другими исследователями.

Однако большинство психологических исследований агрессии проведено зарубежными авторами. В зарубежной психологии выделяются два направления исследования агрессивных форм поведения: 1) выяснение причин агрессии; 2) поиск средств и методов предотвращения и коррекции агрессивных форм поведения. Значительная часть работ посвящена рассмотрению детерминант агрессивного поведения с различных позиций. О социальной опосредованности агрессии свидетельствуют исследования Бандуры, Фешбаха, Конрада, Долларда, Берковитца, Миллера и многих других ученых. Вопросы биологической детерминации агрессии поднимают в своих работах Лоренц, Барак, Ричардсон, Тейлор и Сире. Психологический анализ причин агрессивного поведения проводят Фрейд, Мак-Дугалл, Франкл, Фромм. В ряде работ поднимаются вопросы о возможности коррекции и профилактики агрессивных форм поведения.

Тем не менее, в этой сложной и интенсивно изучаемой отечественными пенитенциарными психологами, криминологами и социальными работниками области остается множество нерешенных проблем. Научных исследований в области изучения агрессии осужденных к лишению свободы в целом немного. Большинство из них в отечественной психологии направлено на изучение причин, условий и механизмов агрессивного поведения преступников и носит отрывочный характер. Недостаточно разработана методологическая база для изучения и профилактики агрессивных форм поведения в условиях изоляции. Нет развернутых поведенческих моделей, которые бы объясняли мотивационную природу агрессии и специфику ее проявления у женщин. Не разработаны и не внедрены в практику пенитенциарных учреждений методы коррекционной работы с агрессивными осужденными.

... Вследствие вышеизложенного, диссертант полагает, что изучение в рамках настоящего исследования причин, условий и механизмов мотивации агрессивного поведения женщин, осужденных к лишению свободы, особенно актуально в современных условиях. Кроме этого, апробация ряда психологических методик, проведенная в ходе исследования, дает возможность психологам пенитенциарных учреждений использовать их на практике с целью проведения диагностической работы среди женщин-осужденных. Предполагается, что результаты

исследования будут способствовать совершенствованию деятельности пенитенциарных психологов в отношении изучения и коррекции мотивационной основы агрессивного поведения женщин, осужденных к лишению свободы.

Общая гипотеза. Актуализация и развитие мотивации агрессивного поведения женщин, осужденных к лишению свободы, опосредованы комплексом причин социально-психологического и психофизиологического характера, активизирующимся в конкретной жизненной ситуации.

В процессе подготовки материалов для проведения психодиагностического исследования общая гипотеза была конкретизирована в ряде частных гипотез. При этом подтвердившиеся предположения нашли отражение в положениях на защиту.

Объектом исследования является поведение женщин молодежного возраста (от 18 до 30 лет), осужденных к лишению свободы.

Предметом исследования в данной работе является- интегративная совокупность причин, условий и механизмов активизации и развития мотивации агрессивного поведения у женщин молодежного возраста, осужденных к лишению свободы.

Целью диссертационного исследования являются изучение и анализ социально-психологических предпосылок актуализации и развития мотивационной основы агрессии женщин молодежного возраста, осужденных к лишению свободы.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

1. Проанализировать основные теоретические подходы, привлекаемые в зарубежных и отечественных исследованиях к изучению вопросов становления и развития доминирующих мотивов агрессивного поведения.

2. Разработать алгоритм агрессивного поведения и структуру агрессивной мотивации, опираясь на теоретическое обоснование проблемы актуализации и развития мотивации агрессивного поведения отечественными и зарубежными исследователями.

3. На основе анализа статистических зависимостей между эмпирическими показателями, полученными в ходе применения психодиагностических методик, выявить основные факторы, способствующие актуализации агрессивной мотивации в условиях лишения свободы у женщин-преступниц.

4. Опираясь на результаты эмпирического исследования, выделить основные направления психопрофилактики и психологической коррекции агрессивных форм поведения женщин молодежного возраста, содержащихся в местах лишения свободы.

Источниковедческую базу исследования составляют общенаучная и специальная психологическая, социологическая, криминологическая и юридическая литература, данные периодической печати по проблеме исследований в области агрессивного поведения, статистические данные, отражающие качественную характеристику генезиса преступности, эмпирические данные, полученные в ходе психодиагностического исследования.

"Эмпирической базой настоящей работы являются материалы, полученные в результате психодиагностического исследования женщин, осужденных к лишению свободы. Выборка в первой серии наблюдений составила 206 женщин-осужденных, во второй — 112.

Методологической основой диссертационного исследования являются всеобщие законы диалектики, ведущие принципы отечественной психологической науки. Особенности объекта и предмета исследования определили специфику выбора исследовательских методов. Для изучения причин, условий и механизмов развития и проявления агрессивной мотивации у женщин, осужденных к лишению свободы, была использована следующая батарея методик: опросник СМИЛ, 16-факторный личностный опросник Р.Кэтгелла, стандартизированный личностный опросник А.Басса—А.Дарки, тест рисуночной фрустрации

Р.Роценцвейга, тест руки Э:Вагнера, рисуночный апперцептивный тест Л.Н.Собчик, индивидуальная беседа, методика «Биографическая разминка».

Применяемые для исследования методики на сегодняшний день не были адаптированы к популяции осужденных-женщин, поэтому основная цель работы сопряжена с перекрестной проверкой результатов используемых методик (n=70).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1. Предпринята попытка теоретически и эмпирически обосновать причины, условия и механизмы актуализации и развития мотивации агрессивной: поведения женщин в местах лишения свободы.

2. Разработана классификация женщин, осужденных к лишению свободы по типу мотивации агрессивного поведения.

3. Определены психологические предпосылки психологической профилактики и коррекции агрессивных форм поведения осужденных женского пола.

Практическое значение исследования. Работа дает представление о специфических особенностях актуализации и развития мотивации агрессивного поведения осужденных женского пола молодежного возраста в условиях лишения свободы, анализ которых позволяет сформулировать конкретные рекомендации и предложения в отношении социально-психологической коррекции агрессивного поведения и ресоциализации преступниц.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Актуализация и развитие агрессивной мотивации в местах лишения свободы у женщин проявляются как стремление к равновесию и снижению напряжения.

2. В структуру агрессивной мотивации женщин, осужденных к лишению свободы, входят два вида мотивов: осознаваемые и неосознаваемые. К неосознаваемым мотивам относятся мотивы актуализации агрессивных побуждений, возникающие в результате блокировки актуальных потребностей личности. Осознаваемые мотивы возникают вследствие межличностных отношений осужденных и подразделяются на четыре группы: а) мотивы, связанные с демонстрацией своего «я»; б) мотивы, обусловленные адаптацией к режимно-оперативным нормам; в) мотивы, сопряженные с реализацией социальной роли; г) мотивы, обусловленные потребностью в самоутверждении.

3. Генезис мотивации агрессивного поведения связан с эффектами социального становления женщин-осужденных и предопределен особенностями усвоения агрессивных образцов поведения в первичных институтах социализации.

4. Проявление и развитие мотивации агрессивного поведения у женщин, осужденных к лишению свободы, опосредовано актуальными потребностями личности, особенностями усваиваемой социально-значимой информации, половозрастными характеристиками, индивидуальным опытом и особенностями конкретной жизненной ситуации.

5. Развитие и формирование навыков уверенного поведения лежит в основе профилактики и коррекции актуализации и развития мотивации агрессивного поведения женщин-осужденных.

Тема 7. Проявление свойств личности в социально-психологических условиях валютного дилинга¹

Козин Шамиль Камилевич

19.00.05 — социальная психология.

Актуальность исследования обусловлена наличием в настоящее время широкого поля неразработанных социально-психологических проблем, связанных с валютным дилингом, и их значимостью как для отдельных финансовых организаций, так и для экономики в целом.

¹ Защита состоялась в 2000 г.

Валютный дилинг как явление имеет достаточно короткую историю своего существования не только в России — с первой половины 90-х годов, но и в мире в целом — с начала 70-х годов XX века. С момента появления и по сей день процесс заключения сделок на валютных рынках претерпевает значительные изменения, связанные с развитием информационных и телекоммуникационных технологий, а также с процессами либерализации мировой финансовой системы. Таким образом, валютный дилинг является новым, динамично развивающимся явлением, что объясняет слабую разработанность проблематики валютного дилинга за рубежом, а также отсутствие масштабных российских исследований в этой области, в частности социально-психологических.

Валютный дилинг формирует один из важнейших макроэкономических показателей, имеющих значительное влияние на экономическую, социальную и политическую сферы жизни общества, — курс национальной денежной единицы. Увеличение доли спекулятивных операций в общем объеме заключаемых в настоящее время на валютных рынках сделок усиливает роль социально-психологических факторов в механизме курсообразования.

Финансовые кризисы, имевшие место в развивающихся странах, в том числе и в России в 1997—1998 годах, и приведшие к значительной девальвации национальных валют, поставили вопрос об изучении социально-психологических аспектов в механизмах их возникновения и развития. Чрезвычайно актуален и вопрос о возможности провоцирования финансовых кризисов со стороны отдельных участников валютного дилинга, а также роль в этом процессе социально-психологических манипуляций.

Степень значимости аспекта финансовой успешности деятельности специалистов, *профессионально занятых на валютном дилинге — валютных дилеров*, демонстрирует следующий факт: в 1998 году ориентировочная сумма убытков российских валютных дилеров на форвардном рынке рубль-доллар составила 6 миллиардов долларов США, что повлекло банкротство ряда ведущих банков и, как следствие, обусловило системный кризис банковского сектора экономики. Вышеуказанный факт актуализирует изучение факторов, детерминирующих финансовую успешность деятельности валютных дилеров. Наиболее значимым становится изучение корреляции между уровнем финансовой успешности валютных дилеров и их личностными свойствами.

Наличие многочисленных случаев ухудшения психического и соматического здоровья, а также фактов суицида на рабочих местах среди валютных дилеров ставит проблему влияния личностных свойств на успешность адаптации к социально-психологическим условиям деятельности на валютном дилинге.

Степень научной разработанности проблемы. Как уже указывалось выше, в отечественной науке ранее не проводились масштабные исследования социально-психологической проблематики и феноменологии валютного дилинга, что объясняется короткой историей существования валютного рынка в России. Большинство зарубежных исследований было посвящено поискам успешных стратегий поведения в условиях арбитражных операций на финансовых рынках. Среди значимых исследований стоит отметить:

— типологию Т.Пламмера (Plammer, Tony, *Forecasting Financial Markets*. London, Kogan Page, 1989), в основании которой лежит теория психологических защит. Она описывает особенности поведения личности в условиях финансовых рынков;

— теорию рефлексивности валютных курсов Дж.Сороса, демонстрирующую роль экспектаций участников финансовых рынков в механизме курсообразования.

Однако очевидно, что социально-психологические условия деятельности российских дилеров значительно отличаются от условий деятельности их коллег

из других стран. Более того, с момента проведения отмеченных исследований появились новые социально-психологические феномены в области валютного дилинга. Таким образом, можно констатировать фактическую неразработанность социально-психологической проблематики валютного дилинга в целом, особенно применительно к нашей стране.

Объект исследования: валютный дилинг как современный специфический вид деятельности.

Предмет исследования: социально-психологические закономерности валютного дилинга как современного специфического вида деятельности.

Цель исследования: описание и анализ социально-психологических условий валютного дилинга и определение закономерностей проявления свойств личности в этих условиях.

Задачи исследования:

1. Анализ и разработка понятийного аппарата, адекватного целям исследования.
2. Разработка методического инструментария.
3. Выявление и описание социально-психологических условий профессиональной деятельности валютных дилеров.
4. Выявление и анализ социально-психологических феноменов в области валютного дилинга.
5. Определение роли социально-психологических факторов в механизме возникновения и развития валютных кризисов.
6. Определение личностных характеристик, оказывающих влияние как на финансовую успешность деятельности валютного дилера, так и на адаптацию к социально-психологическим условиям этой деятельности.
7. Составление психологических портретов российских валютных дилеров и создание социально-психологической типологии валютных дилеров.

Гипотеза исследования. Уровень финансовой успешности и социально-психологической адаптации валютных дилеров зависит от степени адекватности свойств их личности характерным социально-психологическим условиям валютного дилинга.

Методы исследования. В процессе исследования применялись следующие методы: теоретические — анализ и синтез, критика и проблематизация, идеализация, схематизация; эмпирические методы — наблюдение, интервью, анализ продуктов деятельности (включая герменевтический анализ продуктов СМИ), психологическое тестирование (включая следующие методики: методика многостороннего исследования личности, 16-факторный тест Кеттелла, психодиагностический комплекс графических тестов: «Свободный рисунок», «Картина мира», «Автопортрет»).

Научная новизна. В работе получен ряд новых научных результатов:

- 1) разработана социально-психологическая типология валютных дилеров;
- 2) построена классификация склонности к риску валютных дилеров;
- 3) выявлены и описаны социально-психологические феномены валютного дилинга;
- 4) выявлена определяющая роль социально-психологических факторов в механизме формирования валютных курсов;
- 5) реконструирована технология манипулятивных воздействий на участников валютного дилинга.

Практическая значимость. Разработанный в диссертации комплекс методических средств может быть использован для диагностики личностных характеристик, их оценки и отбора валютных дилеров.

Разработаны рекомендации по изменению оргструктуры подразделений валютного дилинга российских банков, позволяющие увеличить эффективности их деятельности.

Реконструкция технологии манипулятивных воздействий на участников валютного дилинга обеспечивает возможность выработки комплекса мер противодействия такого рода влияниям.

Основные положения, выносимые на защиту. На успешность адаптации к социально-психологическим условиям валютного дилинга положительно влияют такие свойства личности, как экстраверсия и умеренное преобладание механизма отрицания тревоги на перцептивном уровне в системе психологических защит; отрицательно — интроверсия и механизм фиксации тревоги в системе психических защит.

Оптимальным личностным типом для деятельности валютного дилера является интуитивный экстраверт (по типологии К.Юнга).

Валютные курсы формируются поведением участников валютных рынков. В свою очередь, поведение абсолютного большинства участников определяется субъективными ожиданиями, основанными на перцепции и апперцепции информационного поля деятельности участников.

Информационное поле представляет собой синтез оценок и мнений участников и создаваемой СМИ медиа-реальности. Часто медиа-реальность формируется с помощью целенаправленного преобразования информации, которое включает в себя искажение, утаивание объективной информации об экономических, политических и социальных событиях, создание стереотипов.

Отдельные участники валютного рынка способны, трансформируя информационное поле посредством и с помощью СМИ и манипулируя таким образом ожиданиями и, соответственно, поведением прочих участников, воздействовать на валютные курсы в своих интересах.

Достоверность научных результатов работы обеспечивается эмпирическим материалом, полученным на основе репрезентативной выборки и применения комплекса валидных процедур и методов, адекватных целям и задачам данной работы.

Тема 8. Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства¹

Козлова Елена Валерьевна

19-00.07 — педагогическая психология.

Актуальность исследования определяется значимостью детства в развитии социальных форм поведения. Современное состояние российского общества, вызванное быстрыми социальными и экономическими изменениями, порождает ряд проблем, связанных с усвоением детьми норм и ценностей современного ему общества, часто неадекватных представлений, которые ведут к негативным формам социализации личности. Поэтому перед психологами и педагогами встают задачи, касающиеся, с одной стороны, выявления у ребенка представлений об экономических явлениях, которые его окружают, а с другой — определение условий формирования в детстве социально желательных представлений о явлениях и событиях экономического мира.

Изучение экономической социализации в детстве обусловлено необходимостью выявить понимание детьми сути экономических явлений, что позволило бы активизировать экономический опыт и обеспечить раннюю ориентацию в системе новых экономических отношений. Как отмечает английский психолог А.Фенем, «изучение понимания детьми экономических понятий и законов могло бы дать более реалистическую информацию о процессах их

¹ Защита состоялась в 2000 г.

мышления, чем исследование понимания ими физических законов, которые имеют весьма отдаленное отношение к большинству детей».

Анализ отечественной литературы позволяет сделать вывод, что, несмотря на разработанность отдельных аспектов социализации в детстве, экономическая социализация является недостаточно изученной, а с учетом современных условий жизни нашего общества — перспективной областью психологической науки. В связи с этим становится очевидной актуальность исследования круга вопросов, связанных с экономической социализацией детей.

Недостаточная разработанность данной проблемы в теоретическом и практическом плане обусловила выбор настоящего диссертационного исследования «Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства».

Цель исследования: изучение содержания и динамики ранних этапов экономической социализации детей 3–10 лет.

Объект исследования: дети в возрасте 3–10 лет.

Предмет исследования: особенности экономической социализации детей.

Анализ отечественной и зарубежной работы позволил нам выдвинуть следующие гипотезы диссертационного исследования: 1) формирование системы элементарных экономических представлений, состоящей из основных понятийных блоков («труд», «деньги», «рынок», «социальное неравенство», «социально-экономические институты»), проходит ряд этапов и завершается при условии адекватного понимания значения указанных понятий и основных связей между ними; 2) на развитие экономических представлений детей основное влияние оказывают такие объективные и субъективные факторы, как социально-экономический статус семьи, образовательный уровень родителей, регион проживания, интеллектуальное развитие и пол ребенка, причем на каждом этапе экономической социализации действие указанных факторов различно; 3) ведущую роль в дошкольном и младшем школьном возрасте играет когнитивная составляющая экономической социализации.

При формулировании гипотез исследования мы опирались на теоретические положения, касающиеся:

а) представлений о социализации как системе коммуникативного взаимодействия общества и индивида (Г.М.Андреева, И.С.Кон, Д.И.Фельдштейн, Т.Шибутаи);

б) представлений об экономической социализации как стадийном процессе экономического обучения и воспитания (А.Страусе, К.Данзигер, Р.Саттон);

в) идеи Л.С.Выготского о том, что синонимом осознанности выступает системность ориентации знаний, возможной переформулировки содержательного высказывания, выражений одних значений через другие.

В соответствии с целью и гипотезами исследования решались следующие задачи:

— проанализировать литературу, связанную с исследованиями в области социальной, экономической и возрастной психологии;

— выявить содержание экономических представлений у детей;

— подобрать и разработать методический инструментарий для проведения исследования;

— определить и соотнести уровни развития экономических представлений и интеллектуального развития детей 3–10 лет и факторы, на них влияющие;

— дать характеристику стадиям экономической социализации детей и программу экономической социализации.

Для реализации поставленных задач и проверки гипотезы были использованы адекватные объекту и предмету исследования методы:

— теоретический анализ общей и специальной литературы по проблеме исследования;

— тест WISC и WPPSI Д.Векслера;

— анкетирование, модифицированные игровые ситуации;

~ наблюдение.

Научная новизна и теоретическая значимость работы состоит в следующем:

~ были выявлены основные факторы, влияющие на развитие экономических представлений и экономическое поведение в детстве;

— установлена возможность усвоения детьми элементарных экономических понятий на функциональном уровне;

— установлена стадиальность ранних этапов экономической социализации детей;

— разработаны анкеты и модифицирована игровая ситуация, позволяющие выявить некоторые особенности понимания детьми экономического мира взрослых;

— опираясь на полученные материалы настоящего исследования и данные зарубежных исследователей, можно говорить о дошкольном и младшем школьном возрасте как начальном этапе формирования экономического сознания.

Экспериментальное исследование проводилось на широкой возрастной выборке в двух регионах России (Москва и Комсомольск-на-Амуре).

Научно-практическая значимость. Разработанная программа экономической социализации апробирована и рекомендована к использованию в дошкольных учреждениях. Полученные в работе данные позволяют подойти к разработке специальных развивающих программ по экономике для детей 3—10 лет, которые могут быть полезны дошкольным и школьным педагогам, практическим психологам, а также служить определенным вкладом в научно-методическое обеспечение психологической службы в системе народного образования. Результаты исследования могут быть использованы при разработке спецкурсов, посвященных вопросам социального и экономического развития дошкольников и младших школьников.

Положения, выносимые на защиту:

1. Стадиальность экономической социализации в детстве фиксируется возрастной динамикой и интеллектуальным развитием ребенка.

2. Экономическая социализация охватывает следующие сферы жизнедеятельности индивида: трудовую, потребительскую и собственно экономическую.

3. Основное влияние на развитие экономической социализации детей имеет непосредственный опыт функционирования ребенка в экономическом мире (поведенческий аспект).

4. Описание различных стадий строится на соотношении когнитивных, поведенческих и эмоциональных компонентов экономической социализации.

Тема 9. Развитие творческих способностей и личностных характеристик учащихся на уроках музыки в общеобразовательной школе (методика «Детский оперно-хоровой театр»)¹

Куликовская Ольга Борисовна

19.00.13 — психология развития, акмеология

Актуальность исследования в значительной степени определяется социальными задачами. В системе общественного образования достаточно формально решается проблема воспитания личности ребенка. Особенно мало внимания уделяется формированию культуры поведения, моральных и нравственных критериев. Решение этой проблемы возможно, в том числе за счет разработки

¹ Защита состоялась в 2000 г.

методов, сочетающих продуктивное обучение с универсальными средствами массового воспитания. Поиск подобных методов является задачей всех школьных дисциплин. Но особое место здесь могут занимать предметы эстетического цикла. Актуальность данного исследования.— в принципиально новом подходе к проведению уроков музыки в общеобразовательной школе, заключающемся в формировании, помимо профессиональных музыкальных способностей, личностных качеств, соответствующих законам нравственности, а также — в целенаправленной работе по раскрытию творческой индивидуальности ребенка и предоставлении возможности развития его творческого потенциала. Педагогическая работа строится с учетом различий в способностях между детьми, а также смены творческих потребностей учащихся различных возрастных категорий. Этим обуславливается возможность индивидуального подхода к решению проблемы формирования личности в условиях массового обучения.

Цель **работы** — создание в рамках эстетического цикла школьных дисциплин такой методики преподавания музыки, которая бы не только формировала, у учащихся музыкальные способности, но и помогала адаптации ребенка к школе, раскрытию его творческого потенциала, воспитывала такие личностные качества как способность к сопереживанию, доброта, человечность.

Гипотеза исследования. Мы исходили из предположения, что составленная определенным образом методика преподавания музыки в общеобразовательной школе может способствовать не только музыкальной подготовке учащихся, но и развитию у них творческих способностей и созданию условий для переживания личностного благополучия. Это может быть достигнуто благодаря сочетанию приемов эстетической профессиональной подготовки и воспитания нравственных основ личности. В основе такой методики может лежать театрализованная форма занятий, опирающаяся на творческую фантазию ребенка и его стремление к сопереживанию сценическому персонажу.

В работе выдвигались следующие конкретные **задачи**:

1. Разработать такую методику преподавания пения в школе, которая помимо решения профессиональных задач помогала бы творческой самореализации и личностному развитию ребенка.
2. Апробировать методику «Детский опернохоровой театр» и проанализировать ее психологическое воздействие на развитие личности детей, имеющих различные музыкальные и индивидуальные особенности.
3. Изучить влияние театрализованной хоровой игры на развитие личности ребенка.
4. Определить средство психолого-педагогической помощи в творческой самореализации учащихся.
5. Изучить роль творческой фантазии в развитии нравственных основ личности ребенка.
6. Провести экспериментальную проверку психологической валидности методики «Детский оперно-хоровой театр» в связи с изучением ее влияния на адаптацию ребенка к школе, развитие творческих способностей и некоторых личностных характеристик.

Объект исследования — творческие способности и личностные характеристики учащихся.

Основной предмет исследования — методика преподавания пения в общеобразовательной школе «Детский оперно-хоровой театр».

Новизна и теоретическая значимость исследования. Создана оригинальная методика преподавания пения в общеобразовательной школе («Детский оперно-хоровой театр»), которая, помимо формирования музыкальных способ-

ностей, ориентирована на раскрытие творческого потенциала ребенка, воспитание нравственности как фундамента его личностного развития.

Выявлен и экспериментально исследован личностно развивающий смысл игровой деятельности ребенка в условиях занятий по методике «Детский оперно-хоровой театр». В ней учтены творческие запросы детей различных возрастов. Доказано, что психолого-педагогический эффект игры, ее развивающая сила заключается в осознанном стремлении к сопереживанию сценическому персонажу ролевой игры.

В работе теоретически раскрыты положения о существовании двух форм фантазии: объективной — направленной на помощь окружающим людям, и субъективной — основанной на культивировании собственных интересов в ущерб интересам других. Показано, что от соотношения объективной и субъективной форм фантазии зависит нравственное здоровье как отдельного человека, так и общества в целом.

Методика раскрывает новые практические пути психолого-педагогического воздействия на снижение субъективной и развитие объективной формы фантазии. Показано, что переживание катарсиса сценической хоровой игры может быть педагогически усилено направленностью на развитие объективной формы фантазии в виде сопереживания положительному персонажу.

Практическая значимость исследования. Методика имеет непосредственное практическое значение для решения важного вопроса формирования личности ребенка и раскрытия его творческого потенциала. Она может быть использована в практике преподавания уроков музыки в общеобразовательных школах, домах детского творчества, школах искусств.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Разработанная оригинальная методика «Детский оперно-хоровой театр», построенная на синтезе ролевой игры и хорового пения, является развивающей гуманитарной дисциплиной, которая не только обеспечивает развитие музыкальных способностей, но и способствует раскрытию творческого потенциала ребенка и переживанию личностного благополучия.

2. Учет индивидуальных различий детей в музыкальных творческих возможностях, а также личностных особенностях создает более благоприятные условия для всестороннего развития ребенка в ходе занятий по методике «Детский оперно-хоровой театр».

3. Театрализованная форма хорового пения и активное сценическое участие детей в занятиях способствует решению задачи творческого и личностного развития.

4. Целенаправленное формирование у детей стремления к сопереживанию персонажу ролевой игры в ходе проведения занятий по методике «Детский оперно-хоровой театр» помогает развитию таких личностных качеств как доброта, человечность.

5. Занятия по методике «Детский оперно-хоровой театр» способствуют адаптации детей к школе, снижению уровня тревожности и страхов, стабилизации эмоциональной сферы, чувства личностного благополучия, помогают развитию творческой фантазии.

Тема 10. Начальные этапы онтогенеза субъекта труда¹

Тютюнник Владимир Иванович

19.00.03 — Психология труда; инженерная психология.

Актуальность исследования. Советской психологией труда внесен значительный вклад в теоретическое обеспечение трудового воспитания и обучения подрастающих поколений. Однако вопрос о том, когда в онтогенезе впервые возни-

¹ Защита состоялась в 1989 г.

кает потребность в труде и другие психологические признаки субъекта труда, остается до сих пор не выясненным. Проблема возникновения в онтогенезе психологических признаков субъекта труда и их развития в полном объеме может быть решена на стыке психологии труда и психологии развития. Поскольку ключом к пониманию начальных форм труда являются его развитые формы, то центр тяжести в исследовании этих начальных форм должен быть смещен в сторону психологии труда. Это обусловлено еще и тем, что предметом исследования является специфическая проблема психологии труда — развитие и формирование человека как субъекта труда (Климов, 1983), но на начальных этапах онтогенеза. Поэтому данное исследование должно быть осуществлено в рамках психологии труда. Изучение начальных форм труда в онтогенезе, в свою очередь, может помочь лучшему пониманию его развитых форм.

До сих пор в психологии труда этот вопрос не ставился и исследований по этой проблеме не проводилось. На это обращали внимание Б.Г.Ананьев и Л.С.Выготский. Нельзя осознанно определить правильную позицию в деле трудового воспитания подрастающих поколений без ответа на этот вопрос.

В проведенном нами исследовании впервые предпринимается попытка выявления в деятельности детей дошкольного возраста в условиях воспитания в городском детском саду с одновозрастным составом групп полного объема психологических признаков субъекта труда.

Цель исследования — выявление момента возникновения потребности в труде и других психологических признаков субъекта труда в начальном этапе онтогенеза, полный объем которых, соответствующий психологическому содержанию развитых форм труда, характеризуется нами таким интегральным качеством субъекта труда, как *потребность-способность* к труду: выявление тех факторов и условий, при которых потребность-способность к труду впервые начинает проявляться в деятельности ребенка в полном объеме. Реализация этой цели требует решения следующих задач: 1. Вскрыть предпосылки потребности-способности к труду в дошкольном возрасте. 2. Выявить те факторы, от которых зависит реализация потребности ребенка действовать как взрослый в такой деятельности, в которой получит развитие потребность-способность к труду. 3. Создать специальную методику, позволяющую фиксировать психологические признаки субъекта труда в полном объеме. 4. Разработать рекомендации помощнику воспитателя, воспитателям, родителям опытной группы по формированию у детей потребности-способности к труду, т.е. информационно обеспечить проведение позиции взрослых в соответствии с требованием развития у детей потребности-способности к труду.

Объектом исследования является взаимодействие помощника воспитателя и детей в процессе осуществления дежурства по столовой. Этот вид детского труда был определен как первый, в котором возможна реализация полного объема психологических признаков субъекта труда в условиях воспитания в городском детском саду.

Предметом исследования являются психологические признаки субъекта труда в момент их первого проявления в деятельности ребенка в полном объеме — «клеточка» трудовой деятельности в момент ее возникновения в онтогенезе.

Гипотезы исследования: 1. Первым по времени возникновения в онтогенезе психологическим признаком субъекта труда является потребность ребенка в труде (потребность действовать как взрослый (З.Фрейд, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.), реализуемая в совместном с взрослыми труде, результат которого служит для удовлетворения потребностей других людей). 2. Все психологические признаки субъекта труда могут быть реализованы сначала в совместном с взрослыми хозяйственно-бытовым труде в детском саду — дежурстве по столовой — при условии, что взрослый занимает такую позицию во взаимодействии с деть-

ми, которая позволяет реализовать все признаки в полном объеме. 3. Впервые в самостоятельной деятельности ребенок может проявить «внутреннюю позицию» субъекта производительного труда при правильно организованном предварительном взаимодействии с ним взрослых — на пятом году жизни. Производительным трудом ребенка в контексте нашего исследования названа такая трудовая деятельность, в которой не только «производится» сам ребенок как субъект труда, но и производится услуга для других по собственной инициативе ребенка.

Методы исследования: 1. Естественный эксперимент, направленный на приведение содержания, характера и степени взаимодействия взрослых и детей в соответствие с требованиями развития потребности-способности к труду у дошкольников. 2. Специально разработанная система фиксации в деятельности детей психологических признаков субъекта труда в виде дневника наблюдений. 3. Методы и критерии математической статистики (критерий хи-квадрат, критерий множественного сравнения однофакторного анализа с помощью рангов по Уилкоксоу, U-критерий Манна—Уитни, отдельные моменты метода таксономического анализа и др.).

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем: 1) впервые вскрыты предпосылки возникновения потребности-способности к труду в дошкольном возрасте: а) овладение ребенком способами действий с простейшими предметами и средствами труда, с помощью которых он самостоятельно удовлетворяет свои потребности в еде, питье, тепле, комфорте, и т.п.; б) потребность ребенка действовать как взрослый на основе механизма подражания; в) включение ребенка в совместный с взрослыми труд, в процессе которого ребенком оказывается помощь взрослым или услуга другим детям; г) соответствие позиции во взаимодействии с детьми требованиям развития у последних потребности-способности к труду; 2) показана зависимость развития потребности-способности к труду у детей от правильной позиции взрослых во взаимодействии с ними, раскрыто содержание позиции взрослых; 3) впервые разработана и апробирована система фиксации в деятельности детей выделенных объективных показателей наличия и отсутствия компонентов психологических признаков субъекта труда в виде специального дневника наблюдений; 4) разработана и успешно применена в естественном эксперименте система требований к позиции взрослых во взаимодействии с детьми, позволяющая сформировать у детей потребность-способность к труду; 5) выявлен возраст ребенка, в котором впервые в самостоятельной деятельности может проявиться «внутренняя позиция» субъекта труда; 6) впервые показана роль и воспитательное воздействие на трудовое развитие ребенка-дошкольника такой категории работников системы общественного дошкольного воспитания, как помощник воспитателя (няня).

Положения, выносимые на защиту:

1. Первым по времени возникновения в онтогенезе психологическим признаком субъекта труда является потребность ребенка в труде.
2. Дежурство по столовой является первым (хотя и не единственным) видом детского труда (в контексте воспитания детей в современном городском детском саду с разновозрастным составом групп), доступным физическим и психическим возможностям ребенка, в котором содержится объективная возможность для реализации и развития потребности-способности к труду.
3. «Внутренняя позиция» субъекта производительного труда может быть сформирована у ребенка при условии, если взрослые сознательно занимают позицию трудового воспитания и ставят ребенка на такое место в системе доступных ему общественных отношений, где им фактически производятся услуги для других и взрослые помогают ребенку осознать себя субъектом данного труда.
4. Проявление в самостоятельной деятельности ребенка-дошкольника всех психологических признаков субъекта труда возможно впервые на пятом году

жизни, при правильном предварительном взаимодействии взрослых с детьми в процессе труда и других форм деятельности.

5.2. Темы докторских диссертаций

Тема 1. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации¹

Базаров Тахир Юсупович
19.00.05 — Социальная психология

Актуальность проблемы исследования. Осуществление радикальных социально-экономических и политических реформ в современной России свидетельствует о том, что «человеческое измерение» превратилось в один из наиболее важных ресурсов развития отечественных организаций независимо от типа решаемых задач, места в общественном разделении труда, формы собственности и уровня развития. Сегодня представляется бесспорным, что именно «человеческий ресурс» организации способен либо многократно повысить ее эффективность, либо поставить под сомнение сам факт ее существования.

Анализ современного *состояния разработанности* социально-психологических методов и технологий управления персоналом свидетельствует, что практика применения технологии управления человеческими ресурсами в различных странах демонстрирует как многообразие подходов и традиций, так и противоречивость конечных результатов (Акофф, 1985; Виханский, Намумов, 1995; Волгин, Модин, Матурко, 1992; Грачев, 1993; Егоршин, 1997; Грейсон мл., О Делл, 1992; Иванцевич, Лобанов, 1993; Исаенко, 1988; Handy, 1981; Katz, Kahn, 1966; Kotter, 1988; Likert, 1967; Torington, Hell, 1991). Несмотря на то, что все большее число организаций предпринимают попытки внедрить технологию управления человеческими ресурсами, основанную на гуманистических («субъект-субъектных») принципах, практическая реализация новой стратегии кадрового менеджмента сталкивается со значительными трудностями (Абакумова, 1998; Бреддик, 1997; Гроув, 1996; Карлоф, Седерберг, 1996; Armsrong, 1984; dimming, 1968; Sancar, 1988).

Методы вовлечения персонала (например, через участие в принятии решений, передачу акций и т.п.), заимствуемые из арсенала управления человеческими ресурсами, нередко на практике превращаются в еще один способ манипуляции (Moigan, 1986; The Survey of Human Resources Trends Report, 1998). Отсутствуют достоверные данные, свидетельствующие о характере влияния технологии управления человеческими ресурсами на социально- и индивидуально-психологические процессы и феномены в организациях (Пригожий, 1995; Шухирев, 1999; Torington, Hell, 1991; Wendell French, Cecil, 1990; WUkins, \%9).

На протяжении последних лет место управления персоналом в системе научного управления и практического менеджмента многократно изменялось. Вслед за этим неоднократно пересматривались теоретические представления и подходы ученых и практиков, работавших в этой сфере. Динамичность производственных, информационных и управленческих технологий, а также глобальная переоценка индивидуальных и общечеловеческих ценностей на рубеже тысячелетий настоятельно требуют целостного теоретического осмысления и систематизации многообразных прикладных методов и технологий управления персоналом.

• Актуальность разработки и реализации социально-психологических методов и технологий управления персоналом в значительной степени обуславливается недостаточной изученностью их влияния на порождение, воспроизводство и развитие социально-психологических феноменов организации. Ни

¹ Защита состоялась в 2001 г.

развитие социально-психологической теории организации, ни практика решения важнейших организационных проблем невозможны без комплексного обоснования методов и технологий управления персоналом, реализующих методологию «исследования действием».

Цель исследования заключается в разработке социально-психологических методов и технологий управления персоналом, их апробации и использовании для совершенствования деятельности отечественных организаций в условиях социальной нестабильности.

Задачи исследования: 1. Историко-критический анализ подходов к управлению персоналом в XX столетии и разработка социально-психологической концепции управления человеческими ресурсами организации в условиях социальной нестабильности. 2. Систематизация и валидизация социально-психологических методов управления персоналом. 3. Разработка и внедрение социально-психологических технологий управления человеческими ресурсами в рамках кадрового консультирования организаций. Обоснование кадрового консультирования как направления практической социальной психологии. 4. Формирование учебно-методической и организационно-кадровой базы для институционализации профессиональной деятельности по управлению человеческими ресурсами организации.

Объект исследования: социальные организации, находящиеся на разных этапах своего развития (Администрация Президента РФ, Мингосимущество РФ, ФСДН России, шахта «Воргашорская», РАО «Алмазы России-Саха», Российское психологическое общество, ОАО «Московский шинный завод», агрофирма «Белая дача» и др.). В целом исследованию было охвачено более 20 отечественных организаций разного стиля, общей численностью более 120 000 сотрудников.

Предмет исследования: изучение особенностей создания и внедрения методов и технологий управления персоналом, анализ их влияния на социально-психологические процессы формирования, функционирования и развития организаций.

Методологические основы исследования. Общенаучную методологию исследования определили следующие принципы рассмотрения сложных социальных объектов: системности, развития, единства сознания и деятельности, культурно-исторической обусловленности и социального конструирования объективной реальности. Конкретно-научной методологией работы выступили: деятельностьный подход А.Н.Леонтьева, теория деятельностиного опосредования ингрупповой активности А.В.Петровского, концепция социального познания Г.М.Андреевой, историко-эволюционная теория личности А.Г.Асмолова, психолого-акмеологический подход А.А.Деркача, Н.В.Кузьминой, концепция совместной деятельности А.И.Донцова, А.А.Журавлева, Л.И.Уманского, вероятностная теория лидерства Ф.Фидлера, концепция «исследования в действии» Клевина.

Существенную роль в разработке стратегии исследования также сыграли концепция профессионального самоопределения Е.А.Климова, отечественные исследования в области психологии и социальной психологии управления (А.И.Китов, Т.С.Кабаченко, Р.Л.Кричевский, В.В.Новиков, А.Л.Свенцицкий, Ю.В.Синягин, А.В.Филиппов, Р.Х.Шакуров, П.Н.Шихирев), экспериментальные и методические исследования в области психодиагностики (И.В.Дубровина, Л.Н.Собчик, С.И.Съездин, А.Г.Шмелев), а также исследования методики и техники активного социально-психологического воздействия (Ю.Н.Емельянов, С.Д.Неверкович, Л.А.Петровская).

Программа эмпирического исследования состояла из следующих этапов:

- 1) диагностика совокупности методов управления персоналом организации,
- 2) их оптимизация в процессе формирующего воздействия,
- 3) оценка эффек-

тивности его результатов, 4) разработка и адаптация технологий управления персоналом, 5) создание и реализация программы подготовки специалистов по управлению человеческими ресурсами организации. На этапе диагностики использовались традиционные методы сбора первичной информации: наблюдение, анкетирование, интервью, тестирование, групповая дискуссия, деловая игра. Цель формирующего воздействия — оптимизация методов управления персоналом, их адаптация для данной организации. Формирующее воздействие проводилось при активном участии руководителей разного уровня, рядовых работников, а также сотрудников кадровых служб организации в следующей последовательности: анализ внутренней и внешней среды организации, стратегическое целеполагание, организационное проектирование, кадровое программирование. Формирующее воздействие осуществлялось посредством таких процедур, как: индивидуальное консультирование, анализ жизненного пути, личностная психодиагностика, идентификация профессиональных управленческих ролей, «case study»; поведенческий тренинг, видео тренинг, тренинг деловых коммуникаций, тренинг межгруппового взаимодействия, «мозговой штурм», групповая дискуссия, ролевая имитационная и деловая игра.

На этапе оценки результатов определялась валидность методов управления персоналом. На индивидуальном уровне ее показателями являлись: высокая удовлетворенность работников содержанием и процессом труда, чувство личностной самоактуализации и самореализации, идентификация с организацией, оптимальное функциональное состояние. На групповом: благоприятный социально-психологический климат, сплоченность, «командный дух», совместимость, конструктивность межличностных конфликтов, самоорганизованность, нормативно-ценностное и целевое единство, комплиментарность структур руководства и лидерства. Показателями валидности социально-психологических методов управления персоналом на организационном уровне выступили: их соответствие корпоративной культуре и уровню развития организации, доминирующему типу совместной деятельности и особенностям управления, целям профессионального развития сотрудников. Валидные методы, инвариантные для организаций разного типа и уровня развития, были объединены в три подгруппы: методы формирования кадрового состава организации, методы поддержания работоспособности персонала и методы оптимизации кадрового потенциала организации.

Разработка и адаптация технологий управления персоналом основывалась на результатах предшествовавшего этапа исследования, свидетельствующих о необходимости создания ситуационно-ориентированных комплексов методов, которые обеспечивают эффективную кадровую работу в конкретных обстоятельствах жизнедеятельности организации. Социально-психологическое обеспечение ситуационно-системного управления персоналом составляет содержание кадрового консультирования, реализующегося посредством экспертных и процессуальных технологий: ассессмент-центр, конкурс, кадровая психодиагностика, внутрифирменное обучение.

Критерием валидности социально-психологических технологий управления персоналом являются позитивные изменения в организации, которые проявляются: 1) в последовательном прохождении организацией жизненных циклов развития в условиях сложившейся ситуации; 2) в гармоничном сочетании «простого и расширенного воспроизводства организации», т.е. динамичном соответствии процессов стабильного функционирования и инновационного развития; 3) в доминировании внутренних источников активности, что предполагает трансформацию «локуса контроля» организационной жизнедеятельности с внешнего на интернальный и превращения процесса развития в саморазвитие. Задачей данного этапа исследования являлась проверка валидности перечисленных технологий.

Создание и реализация программы подготовки специалистов по управлению человеческими ресурсами организации составляли пятый этап исследования. Формирование учебно-методической и организационно-кадровой базы было направлено на институционализацию кадрового менеджмента как области профессиональной деятельности.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе впервые в отечественной социальной психологии разработаны и апробированы социально-психологические методы и технологии управления персоналом, имеющие целью диагностику, комплексную оценку и совершенствование человеческих ресурсов организации. Обоснована социально-перцептивная модель организации как развивающейся системы.

Проведена систематизация и адаптация социально-психологических методов управления персоналом организаций, определены критерии их валидности.

Разработана ситуационно-системная концепция кадрового консультирования, реализующегося посредством экспертных и процессуальных технологий: ассесмент-центр, конкурс, кадровая психодиагностика, внутрифирменное обучение.

Выявлена специфика методов и технологий работы с персоналом организации, находящихся на разных стадиях развития и в кризисной ситуации.

Создано программно-методическое обеспечение подготовки специалистов по управлению человеческими ресурсами организации, способствующее институционализации кадрового менеджмента как области профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что широкий и разносторонний ряд процессов, феноменов, механизмов, методов и технологий управления персоналом в организациях, находящихся на различных стадиях развития, рассмотрен как предметная область практического социально-психологического знания. Тем самым дополнены и уточнены экономические и социологические концепции управления персоналом.

Предложенная ситуационно-системная концепция кадрового консультирования позволила поставить ряд новых теоретико-методологических проблем, подвергнуть их эмпирическому анализу и на этой основе обнаружить ряд закономерностей групповой динамики (преимущественная детерминация феномена командноеTM типом совместной деятельности и личностными особенностями лидера), межличностного восприятия (установка лидера на подчиненных как фактор групповой эффективности), организационного поведения (социально-перцептивная модель организации как развивающейся системы).

Включение методического и технологического аспектов управления персоналом организации в арсенал научного знания расширяет и уточняет понимание предмета социальной психологии и его эволюции в современных социально-экономических условиях. Это открывает перспективу комплексных теоретико-эмпирических и прикладных исследований актуальных проблем социальной жизнедеятельности в XXI столетии (новые информационные технологии, экология, межгосударственные, межэтнические и межконфессиональные отношения).

Практическая значимость исследования определяется тем, что в его рамках разработаны, эмпирически проверены и реализованы: методы и технологии управления персоналом организации; учебные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки менеджеров по персоналу, что было использовано в ряде консультационных проектов: консультационная поддержка организационно-структурных преобразований производственного швейного объединения «Орел» (г. Домодедово, 1987—1989); отбор персонала для Российского банка развития и проектного финансирования совместно с «РА consulting group» (Великобритания) (г. Москва, 1991—1992); организация и проведение Всероссийского конкурса на замещение должности руководителя шахты «Воргашорская» (г. Воркута, февраль—июнь 1993 г.) и др.

Кроме того, основные идеи настоящего исследования практически реализованы в ходе адаптации технологии «Ассессмент-центров» совместно с «Михель-институтом» (ФРГ) (1991 г.), при разработке и проведении деловой игры «Управление предприятием в условиях кризиса» (г. Белгород, 1995 г.), в создании и проведении учебно-тренировочных курсов «Методы эффективного обучения взрослых» для преподавателей системы госслужбы совместно с Германским Фондом DSE (г. Берлин — Екатеринбург, 1998 г., г. Москва, 1999 г.), в проектировании и реализации стратегической игры «Политический кризисный менеджмент» (п Конобеево, 1999 г.), в создании совместно с Центром «ИСТИНА» первой в России электронной обучающей системы «Управление персоналом» (1998 г.).

Положения, выносимые на защиту:

• 1. Разработка и внедрение методов и технологий управления человеческими ресурсами организации является областью практической социальной психологии с соответствующим понятийно-концептуальным аппаратом, исследовательскими процедурами и критериями валидности.

2. Социально-психологические методы управления персоналом — это совокупность способов, процедур и техник работы менеджера по персоналу, инвариантных для организаций разного типа и уровня развития и направленных на формирование кадрового состава организации, поддержание его работоспособности и оптимизацию кадрового потенциала.

3. Социально-психологические технологии управления персоналом организации — это ситуационно-ориентированные комплексы методов, которые обеспечивают эффективную кадровую работу в конкретных обстоятельствах жизнедеятельности организации. Социально-психологическое обеспечение ситуационно-системного управления персоналом составляет содержание содержания кадрового консультирования, реализующегося посредством экспертных и процессуальных технологий: ассессмент-центр, конкурс, кадровая психодиагностика, внутрифирменное обучение. Разработка и реализация данных технологий должны соответствовать культурно-историческим традициям, современным условиям, социально-экономического развития, специфике организации и отвечать требованиям практической результативности.

4. Кадровое консультирование состоит из двух основных этапов: аналитического и программирующего. Успех кадрового консультирования зависит от воплощения принципов привлекательности, реальности, управляемости и соответствия жизненному циклу развития организации.

5. Могут быть выделены три типа профессиональной компетентности, обуславливающие эффективность деятельности кадрового консультанта: методическая, социальная и организационная.

Тема 2. Теория и метод в психологии: период становления психологии как самостоятельной науки¹

Мазиллов Владимир Александрович

19.00.01 — общая психология, история психологии.

Актуальность исследования. В конце XX столетия в отечественной психологической науке многими ведущими психологами отмечено наличие методологического кризиса (А.В.Брушлинский, И.П.Волков, В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, С.Д.Смирнов, О.К.Тихомиров, Е.Д.Хомская, Н.И.Чуприкова и др.). Кризис носит интернациональный характер: те же симптомы обнаруживаются и в мировой психологической науке (Л.Гараи, М.Кечке, М.Коул и др.). Можно констатировать, что кризисная симптоматика проистекает в значительной степени из объективной сложности предмета, множественности парадигм, используе-

¹ Защита состоялась в 2000 г.

мых для его описания. Другая причина этих трудностей состоит в том, что в психологии до сих не описан и не проанализирован должным образом сам методологический аппарат психологической науки. В результате остается недостаточно проясненным сам процесс генерирования психологического знания. Поскольку методологический характер кризиса очевиден, есть все основания полагать, что кризисные явления связаны в первую очередь с недостаточной разработанностью методологических вопросов психологии. В последние годы отмечается недостаточное внимание профессиональных психологов к методологии {Ярошевский, 1996}. На наш взгляд, существенным препятствием для разработки психологической собственной методологии на современном этапе является ориентация на те методологические установки, которые сложились в философии науки на основе реализации естественнонаучного подхода, претендующего на статус общенаучного. Такой подход не учитывает специфики психологии и уникальности ее предмета. Вместе с тем нельзя не согласиться с позицией Л.Гараи и М.Кечке, в соответствии с которой бесперспективны попытки построить всю психологию на «герменевтической» логике исторических наук, поскольку на язык герменевтической психологии невозможно перевести наработки естественнонаучной психологии (Гараи, Кечке, 1997). Попытки решить вопрос «силовым» путем за счет «логического империализма» естественнонаучной или герменевтической парадигмы ни к чему, как убедительно показала история психологии XX столетия, не привели. Сегодня совершенно ясно, что ни к чему, кроме углубления кризиса в психологии, подобная конфронтация привести не может. В таких условиях становится чрезвычайно актуальной разработка такой общепсихологической методологии, которая бы предполагала возможность взаимного соотнесения психологических концепций, исходящих из различного понимания предмета психологии. Новая методология должна быть коммуникативной, т.е. предполагать возможность соотнести различные подходы на основе единого «операционного тола» (М.Фуко).

Одной из ключевых проблем методологии современной психологии является проблема соотношения теории и метода в психологии. Сам факт связи теории и метода в психологии «в общем виде» сомнению не подлежит: многие авторы говорили не только о наличии подобного рода связи (К.ААбульханова, М.Я.-Басов, Л.С.Выготский, В.Н.Дружинин, Ю.М.Забродин, Н.Н.Ланге, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн, С.Д.Смирнов, Г.И.Челпанов и др.), но и об «единстве теории и метода» (АН.Ждан, Ю.М.Забродин, Б.Ф.Ломов). В действительности в современной психологии отсутствуют исследования, посвященные выявлению конкретных механизмов, обеспечивающих связи теории и метода в психологическом исследовании. Таким образом, в психологической методологии возникает реальный разрыв, который препятствует научному пониманию психологического исследования. Важно подчеркнуть, что этот разрыв абсолютно не случаен. В психологии исторически сложилось так, что исследования по проблемам теории и метода относились к разным контекстам: теория в основном анализируется, когда речь идет о науке как концептуальной структуре, проблема методов раскрывается, когда исследуется наука как деятельность. В результате оказывается, что соотношение теории и метода в психологической методологии лишь «подразумевается», тогда как конкретные формы и механизмы связи теории и метода фактически остаются нераскрытыми. Не удивительно, что такое положение вещей порождает целый ряд вопросов. Многие авторы подчеркивают определяющую роль теории в этом соотношении. Но теория выступает результатом научного исследования, тогда как методы являются средством получения, этого результата и их использование явно предшествует формулировке теории. Очевидно, что научный метод представляет собой целостность, но каково при этом соотношение инвариантного и вариативного в его структуре, чем именно

определяется модификация метода в том или ином конкретном исследовании, до сих пор не вполне понятно. Не вполне ясна также связь между эмпирическими и теоретическими методами в психологии. Решить вопрос об отношении эмпирических и теоретических методов можно только в том случае, если будет выяснено соотношение теории и метода. Незавершенность данного вопроса является существенным препятствием для решения ряда важных историко-психологических вопросов.

Эти соображения побудили обратиться к исследованию проблемы соотношения теории и метода в психологии. Без разработки модели соотношения, учитывающей специфику предмета психологии, невозможно реальное соотнесение результатов, полученных при разных подходах, в разных научных направлениях.

Методологическая основа исследования. В проводимом исследовании автор следовал традиции содержательной методологии психологии, заложенной в работах выдающихся отечественных ученых Н.Н.Лапге, В.Н.Ивановского, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна и др. Методологической основой проводимого исследования послужили работы К.А.Абульхановой, Н.Г.Алексеева, Б.Г.Ананьева, В.А.Бараншикова, А.В.Брушлинского, В.Н.Дружшина, Е.А.Климова, Б.Ф.Ломова, М.С.Роговина, В.Д.Шадрикова, Э.Г.Юдина, М.Г.Ярошевского и др., в которых исследуются закономерности формирования и развития научного психологического знания. Автор исходил из известного положения С.Л.Рубинштейна, согласно которому методологию необходимо разрабатывать на исторической основе. Поэтому в данном исследовании использовался историко-методологический подход к анализу проблемы теории и метода в научной психологии.

Цель исследования состояла в разработке концепции соотношения теории и метода в психологии периода ее становления как самостоятельной науки. Для достижения этой цели было проведено специальное историко-методологическое исследование, что потребовало решения следующих исследовательских задач:

1. Проанализировать процессы выделения психологии из философии в самостоятельную дисциплину, становления и первоначального развития научной психологии и выявить роль методов в этих процессах. Для решения этой задачи необходимо расширение контекста анализа (необходимо рассмотреть не только внутреннюю, но и внешнюю историю выделения, проанализировать неудавшиеся попытки выделения).

2. Выделить и проанализировать основные методы, используемые научной психологией в период ее становления как самостоятельной науки, подвергнуть специальному анализу вариативность (наличие инвариантного и вариативного) методов. Такой анализ позволит выявить основные детерминанты, обуславливающие внутреннюю конструкцию метода.

3. Выявить основные особенности психологических теорий (на примере теорий мышления) во второй половине XIX столетия. Для решения этой задачи необходим сравнительный анализ сопоставимых теорий (теорий одного уровня).

4. Проанализировать взаимосвязи эмпирических и теоретических методов в психологии периода становления как самостоятельной науки.

5. Разработать на основе проведенного исследования теоретическую модель соотношения теории и метода в психологии второй половины XIX столетия.

Объект исследования: психологическая наука в период выделения в самостоятельную дисциплину, независимую от философии.

Предметом исследования явилось соотношение теории и метода в психологии второй половины XIX столетия.

Основные гипотезы исследования. Исходным предположением настоящей работы явилось положение, согласно которому теория может ограничивать

зону поиска конкретного исследования не только через формулировку определенных гипотез (что достаточно хорошо известно), но и через селекцию методов. Возможность для этого создает наличие предтеории, являющейся общим основанием, определяющим, с одной стороны, выбор методологии, с другой, предвосхищающим формулирование собственно теории. Гипотеза, которая подлежит проверке в исследовании в рамках настоящей работы, состоит в том, что метод на разных уровнях — идеологическом, модельном (предметном), процедурном — обусловлен разными компонентами структуры предтеории, что позволяет объяснить как конкретную структуру метода в той или иной исследовательской программе, так и наличие инвариантных и вариативных подструктур внутри метода. Другой гипотезой выступило положение, что теоретический метод в психологии должен иметь тесную генетическую связь с эмпирическими методами: мы предположили, что основой для взаимодействия указанных методов является процедура интерпретации.

Научная новизна исследования состоит в том, что проблема теории и метода в психологии впервые подвергается специальному историко-методологическому анализу. Обычно теория и метод рассматриваются в различных контекстах: теория анализируется, когда речь идет о науке как концептуальной структуре, проблема методов раскрывается, когда исследуется наука как деятельность. Новизна подхода в данном исследовании состоит в том, что проблема соотношения теории и метода анализируется в рамках науки как концептуальной системы. Это позволило получить новые данные об отношении между теорией и методом в психологии и на их основе разработать модель соотношения теории и метода, характерную для ранних этапов развития психологии как самостоятельной научной дисциплины.

Теоретическое значение работы состоит в том, что впервые в отечественной психологической науке специально методологическому исследованию подвергается проблема соотношения теории и метода в психологии. Историко-методологическое исследование использования методов в психологии второй половины XIX столетия, а также особенностей теории в психологии этого периода позволило получить ряд новых результатов. Выявлено наличие предтеории — комплекса исходных представлений, предшествующих как проведению эмпирических исследований, так и формулированию собственно теории как результата исследования. Выявлены основные элементы, входящие в структуру предтеории. Единство теории и метода достигается за счет того, что элементы предтеории определяют различные уровни метода. Можно говорить о трех уровнях метода. Это в свою очередь позволяет понять, как в методе соединяется инвариантное и вариативное, нормативное и дескриптивное.

Историко-психологическое исследование и историко-методологический анализ позволил по-новому интерпретировать предысторию формирования научной психологии, обстоятельства ее выделения в самостоятельную дисциплину, первые этапы ее самостоятельного развития в качестве специальной науки. В частности, выделение внешней и внутренней истории становления психологии позволило по-новому оценить роль метода эксперимента в приобретении психологии статуса научной. Методологическая проработка темы позволила также уточнить ряд собственно историко-психологических вопросов. Расширение контекста анализа процесса вычленения психологии из философии позволило получить новые историко-психологические данные, касающиеся роли методов психологии, по-новому оценить роль методов в истории становления психологии как самостоятельной науки. Описаны варианты метода интроспекции и метода эксперимента, прослежена их эволюция. Это заставляет внести важное уточнение в широко распространенные представления, например, о «классической интроспекции» (Э.Боринг): правильнее говорить о целой группе методов, имеющих существенные различия. Развиваемый в исследовании уровневый подход к

анализу метода позволяет внести ясность в этот вопрос: сходство между разными вариантами интроспекции существует лишь на идеологическом уровне, на предметном и процедурном между ними обнаруживаются чрезвычайно важные различия. Методологический анализ позволил уточнить решение других историко-психологических вопросов. В частности, когда в исследовании используется сочетание методов, трудно бывает определить, какой из них является ведущим, что вызывает противоречивые историко-психологические оценки. В исследовании разработаны критерии, позволяющие выявлять ведущий метод. Выделение уровней метода позволило однозначно решить проблему: поскольку ведущий метод имеет отношение к реальному предмету исследования, то он представлен идеологическим уровнем, дополнительный метод взаимодействует с основным на предметном и процедурном.

Практическое значение **работы** заключается в том, что на основе результатов, полученных в диссертационном исследовании, разработаны программы учебных курсов, читаемых в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д.Ушинского, в Ярославском государственном университете им. П.Г.Демидова, Костромском государственном университете им. Н.А.Некрасова. Основные результаты научных исследований по теме диссертации получили отражение в курсе «История психологии», читаемом на отделении «педагогика и психология (дошкольная)» педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, в курсе «История психологической мысли», читаемом в рамках специализации по практической психологии на отделении «педагогика и методика начального образования» педагогического факультета ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, в курсе «Методологические вопросы психологии» и «Методика преподавания психологии» на психологическом факультете ЯрГУ им. П.Г.Демидова.

Результаты также используются в содержании учебных курсов «Общая психология», «Психология человека», «Методология и методы психологического исследования», «Практическая психология», «История психологии», проводимых в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д.Ушинского, Ярославском государственном университете им. П.Г.Демидова, Костромском государственном университете им. Н.А.Некрасова.

Апробация работы. Основные результаты проведенного исследования неоднократно обсуждались на различных научных конференциях, съездах и симпозиумах: на I (1994, Москва) и II (1998, Ярославль) съездах Российского Психологического Общества, VI (1983, Москва) и VII (1989, Москва) съездах Общества Психологов СССР, на Международной конференции, посвященной памяти А.Р.Лурии (1997, Москва), на I Международных психологических чтениях, посвященных 60-летию харьковской психологической школы (Харьков, 1993), на всероссийских и межвузовских конференциях в Костроме (1997, 1998), Курске (1995), Санкт-Петербурге (1998), Хабаровске (1998), Ярославле (1996, 1997, 1998, 1999) и др.

Результаты исследований неоднократно докладывались на заседаниях кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, на заседаниях кафедр общей психологии, социальной и политической психологии, социальных технологий ЯрГУ им. П.Г.Демидова, кафедре психологии КГУ им. Н.А.Некрасова.

Положения, выносимые на защиту:

1. Существуют реальные механизмы, обеспечивающие единство теории и метода в психологической концепции, основой которого является «предтеория»: совокупность исходных представлений, определяющая основные характеристики эмпирического исследования и предшествующая как проведению эмпирического исследования, так и формулированию собственно теории. Предтеория представляет собой инвариант, в структуру которого входят: опредмеченная проблема (исследуемая проблема в соотнесении с предметом науки, который опреде-

ляет идею, принцип метода), базовая категория, задающая организационную схему исследования (как структурного, функционального, процессуального и т.д.), моделирующие представления, определяющие совокупность конкретных исследовательских процедур.

2. Методы, традиционно используемые в психологии (в частности, самонаблюдение и эксперимент), внутренне неоднородны. Методы научной психологии имеют существенные отличия как от аналогичных методов предшествующей психологии (донаучной и философской), так и от аналогичных методов физиологии, психофизиологии и психофизики. «Классическая интроспекция» (Э.Боринг) включает в себя целую группу разновидностей. Адекватным описанием существующего парадоксального «разнообразия в единстве» может служить урвневый подход к анализу методов. Научный психологический метод представляет собой целостное образование, в котором могут быть выделены по крайней мере три уровня: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень характеризует общую ориентацию исследования (направленного на изучение либо самосознания, либо поведения), предметный раскрывает подход к предмету изучения как содержательному (определяемому через его структурные, функциональные, процессуальные и т.д. свойства) и сводит предмет изучения к конкретной модели, имеющей какое-либо наглядное содержание («закрываемое» на конкретную ситуацию). Процедурный уровень определяет последовательность конкретных исследовательских процедур и конкретных методических приемов, направленных на получение необходимого эмпирического материала.

3. Предтеория выступает основной детерминантой наиболее существенных характеристик метода. Метод в психологии в рассматриваемый исторический период имеет урвневое строение. Может быть установлено соответствие между компонентами предтеории и уровнями метода (идеологическим, предметным, процедурным). Идея метода определяет идеологический уровень, базовая категория и организующая схема — предметный, моделирующие представления — процедурный уровень метода. Выявление структуры предтеории и уровней метода позволяет внести ясность в проблемы, которые являются в психологии дискуссионными: инвариантность либо вариативность метода, его нормативность либо дескриптивность. Метод на идеологическом уровне выступает как инвариантный и нормативный, на предметном и, тем более, процедурном может характеризоваться как вариативный и дескриптивный.

4. Для психологии периода ее становления как самостоятельной научной дисциплины может быть построена модель соотношения теории и метода. В данный исторический период психология представляла собой непосредственную науку. Научная психология делала свои первые шаги и концепции носили конституирующий характер. Тем не менее, в указанный исторический период появляется новое соотношение: сконструированная теория начинает «корректировать» предтеорию нового цикла исследований. Цикл исследования становится замкнутым: «предтеория» — «метод» — «теория» — «предтеория-1» — и т.д. Таким образом, появляется отношение, когда теория непосредственно начинает определять характеристики используемых методов.

5. Выявлены и описаны условия, обеспечивающие возможность перехода к теоретическому анализу в психологии. В качестве основного условия выступает несовпадение базовой и объясняющей категорий и, соответственно, организующей и объясняющей схем. Новый этап развития психологии начинается в исследованиях Вюрцбургской школы; психология перестает быть непосредственной наукой — появляется как первый вариант опосредствованного метода (проведение вспомогательного моделирующего эксперимента), так и зарождение теоретических методов анализа. Теоретический метод связан с использованием схемы интерпретации-объяснения.

6. Анализ соотношения теории и метода в психологии позволяет по-новому трактовать предысторию научной психологии, выделение психологии в самостоятельную дисциплину и первые этапы развития психологии как самостоятельной науки: научная психология была конституирована благодаря применению метода научной интроспекции. Первым вариантом научной интроспекции было структурное самонаблюдение, впервые использованное в физиологической психологии В.Вундта.

7. Разработка вопроса о соотношении теории и метода в психологии, а также построение типологии такого соотношения является необходимым условием для разработки общей методологии психологической науки.

Тема 3. История психологии труда в России (1917—1957)¹

Носкова Ольга Геннадьевна

19.00.01 — общая психология, история психологии.

Актуальность исследования. Настоящее исследование посвящено истории психологии труда в России периода 1917—1957 гг. Психология труда в настоящее время в нашей стране является научно-технической дисциплиной, имеющей предметом исследования психологические аспекты оптимизации формирования и функционирования человека как субъекта труда (*Климов*, 1983; 1988). При этом имеются в виду все разнообразные формы профессионального труда, а также труд по самообслуживанию, неоплачиваемый общественно-полезный труд в семье, в детских коллективах и пр. Подобное широкое понимание категории труда включает психологию труда в систему научных дисциплин, сформировавшихся к настоящему времени и ориентированных на задачи практики в разных отраслях общественной жизни, таких как акмеология, авиационная и космическая психология, военная психология, индустриально-педагогическая психология, инженерная психология, организационная психология, психология спорта, психология управления, транспортная психология, эргономика и др.

Историческое исследование в области психологии труда предполагает реконструкцию возникновения и развития научных дисциплин, которые могли иначе обозначаться, но содержательно были связаны с проблемами психологического изучения человека — субъекта труда. В данном исследовании для краткости будет использован термин «психология труда», однако речь будет идти также о дисциплинах, имевших другое название, но занимавшихся сходными вопросами.

В общественной мысли современной России хорошо осознана необходимость поиска резервов оптимизации управления в сфере труда, производства, торговли, финансов, транспорта, в области здравоохранения, народного образования. Психология труда и смежные дисциплины составляют в новых социально-экономических условиях основу проектирования и оптимизации орудий труда, форм его организации, способов работы с персоналом.

Историко-научная реконструкция развития отечественной психологии труда, индустриальной психотехники, прикладной психофизиологии и связанных с ними течений науки и практики необходима не только сама по себе. Анализ предметно-проблемных вопросов прикладной психологии, теоретических и методологических основ решения задач практики в период 20—30-х гг. и последующих трех десятилетий может быть содержательно полезным для рассмотрения аналогичных проблем современности. В целом история науки — необходимое звено нормального развития научных и практических работ.

Гипотеза исследования состоит из следующих положений:

1. Свертывание работ в советской индустриальной психотехнике в 1936 г. могло быть не столько результатом теоретической слабости, ошибок, злой воли

¹ Защита состоялась в 1998 г.

отдельных личностей, сколько необходимым требованием, обусловленным социально-политической и экономической обстановкой в стране.

2. Реконструкция возникновения и развития научной дисциплины, носящей научно-технический, прикладной характер (психологии труда, в частности), не может быть полноценной, если в центре внимания исследования оказываются только сами научные проблемы, опыт и методы их решения в отрыве от социально-исторического контекста, от гражданской истории общества — заказчика и потребителя научно-практических исследований.

3[^] Несмотря на формальное, отсутствие в России в период с 1936 по 1957 гг. специально-научных организаций, ориентированных на проблемы психологии труда, данная тематика могла быть представлена в деятельности ученых и практиков, то есть научное знание в интересующей нас области могло накапливаться и развиваться в условиях, отличных от развитых институциональных форм научной деятельности.

4. Зарубежная индустриальная психология (психотехника) возникла и развивалась не столько как дань моде или следование частным интересам отдельных лиц (предпринимателей), но как научная дисциплина, порожденная социально-значимыми задачами. Указанные задачи могли быть актуальными и в России периода нэпа.

5. Научный потенциал и формы научных исследований в области основных проблем отечественной психологии труда должны были определяться опытом, накопленным в дореволюционной России, состоянием отечественной психологической науки в целом, контактами с мировой психологической наукой, а также условиями жизни российского общества в соответствующие периоды ее истории.

Конкретные задачи исследования:

1. Определить круг источников для суждения о политических, социально-экономических условиях жизни в России в каждом из выделенных периодов ее истории. Выяснить и систематизировать запросы общественной жизни России в решении социально значимых задач, требующих научно-психологических знаний о труде и трудящемся в рассматриваемые периоды ее истории.

2. Определить круг первоисточников и способы их анализа для репрезентативной характеристики организационных форм научных и научно-практических исследований в области психологии труда, понимаемой в широком смысле, и смежных дисциплин в России (1917—1957 гг.) с учетом аналогичного зарубежного опыта и дореволюционных отечественных исследований.

3. Рассмотреть практико-ориентированные задачи и теоретико-методологические проблемы индустриальной психотехники с точки зрения самих психотехников и современных позиций.

Объект исследования и источниковедческая база. В данном исследовании собирались и анализировались публикации, отражающие научные и научно-практические работы в области психологии труда и смежных психологических дисциплин в нашей стране (и за рубежом), которые могли бы служить основанием для суждения об основных составляющих научного потенциала в этой области, накопленного в России в период 1917—1957 гг. В качестве основных источников были выбраны периодические издания, отражающие деятельность научно-профессиональных сообществ, занимавшихся вопросами психологии труда: журналы «Психология» (1928—1932), «Психофизиология труда и психотехника» (1928), «Психотехника и психофизиология труда» (1929—1931), «Советская психотехника» (1932—1934) — орган Всесоюзного общества психотехники и прикладной психофизиологии (ВОП и ПП), «Вопросы труда» (1932—1933) — орган НК Труда СССР, «Время» — орган Лиги «Время» (1923—1925), «За промышленные кадры» (1930—1937), «Гигиена труда» (1923—1926), «Гигиена и безопасность труда» (1927—1928), «Гигиена, безопасность и патология

труда» (1929—1931), «Гигиена труда и техника безопасности» (1933—1938), «На фронте индустриализации» (1930—1937); периодическое издание «Известия Академии Педагогических наук РСФСР» (1947—1957), Указатель литературы, выпущенной Институтом психологии за 50 лет (с 1917 по 1967 гг.) (М.: АПН .СССР, Институт психологии, 1967. Вып. 1—6); «Советская педагогика» (1940—1957), «Вопросы психологии» (1955—1957); группа периодических изданий идеологической ориентации: «Естествознание и марксизм» (1929—1930), «За марксистско-ленинское естествознание» (1929—1932), «Фронт науки и техники» (1929—1938), «Вестник коммунистической академии» (1925—1934); материалы отечественных конференций — «1-й Всероссийской инициативной конференции по научной организации труда и производства» (М., 1921), материалы отечественных (1927—1931) и зарубежных психотехнических конференций (Международной Психотехнической Ассоциации, ставшей с 1949 г. Международной Ассоциацией Прикладной Психологии — МАПП); материалы, отражающие деятельность коммунистической партии и руководства страны в отношении проблем труда и производства; сборники научных работ, монографии; материалы личных архивов лидеров психотехнического движения в Советской России — И.Н.Шпильрейна и С.Г.Геллерштейна, предоставленные родственниками и лабораторией истории психологии Института психологии РАН, историко-научные и историко-психологические публикации.

Предметом изучения были социально-исторические, политические и экономические условия возникновения и развития психологии труда (и смежных дисциплин) рассматриваемого периода; организационные формы научно-практических исследований проблем психологии труда, общественно-научные движения, деятельность их лидеров; основные проблемы психологии труда и смежных наук, методы их решения, положительный опыт и недостатки, теоретические, методологические вопросы психологии труда (индустриальной психотехники и прикладной психофизиологии) в России и за рубежом.

Методы исследования и достоверность полученных результатов. Использовались традиционные для истории науки историографические методы анализа первоисточников. Достоверность результатов, суждений, выводов обеспечивалась работой с архивными материалами, а также способом подбора первоисточников, предполагавшим сплошной просмотр всех публикаций выбранных периодических изданий. Предполагалось, что периодические издания и, в особенности, материалы конференций могут отражать достаточно полно круг обсуждавшихся вопросов и способы их решения. Поскольку нельзя в одном исследовании объять все публикации исчерпывающим образом, необходимо опираться, по возможности, на лучшие образцы исследований и типичные ошибки, трудности ученых.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Поскольку психология труда не является «чистой» сугубо академической наукой, но представляет собой пример прикладной ветви психологического знания; для реконструкции возникновения и развития данной отрасли науки в России в период с 1917 по 1957 гг. оказался адекватным системно-деятельностный подход, опирающийся на понимание места и роли науки как познавательного инструмента в жизнедеятельности коллективного субъекта — общества в целом. Данный подход предполагает анализ не только самой научной и научно-практической деятельности отдельных ученых, научных школ, идей, методов, концепций, но он также включает анализ общественной среды — объемлющей системы, в которой складывается социальный заказ, оцениваются и внедряются результаты научной деятельности. Развитие науки, как сложно организованной системы, понимается как обусловленное не только внутринаучной логикой, но и идеологическими^ политическими, социально-экономическими факторами.

2. Представленный в работе материал демонстрирует преемственность знаний, подходов и методов в изучении труда и трудящихся в психологии и психофизиологии труда 20-х гг. по отношению к работам деятелей дореволюционной России (психологов, физиологов; невропатологов, фабричных и школьных врачей, инженеров и педагогов); в предреволюционные годы (до 1917 г.) в России сложились, были осознаны как актуальные и получили научную разработку практически все основные проблемы современной психологии труда и смежных научных дисциплин. Психология труда уже существовала в форме научно-психологических знаний о труде и трудящемся, но еще не оформилась в единую научную дисциплину.

3. Психология труда в России (в форме психотехники и психофизиологии труда 20-х гг.) формировалась в тесной связи с мировой практикой прикладной психологии благодаря существованию общности социально-важных задач. Возникновение и развитие индустриальной психологии за рубежом (в странах Европы и США), также как и в России, было обусловлено развитием капитализма, крупного промышленного производства, требовавшего научно-психологического изучения труда и трудящихся для решения социально-значимых "проблем: профилактики катастроф, аварий и несчастных случаев на производстве, транспорте, разработки технологий профессионального обучения персонала, помощи населению в трудоустройстве, выборе профессии, повышении производительности труда и т.п. Зарубежные научно-практические учреждения в данной сфере финансировались не только частными фирмами, но и государством, что свидетельствует о важности тематики, объективном, а не случайном характере проблем.

4. История отечественной психологии труда (1917—1957 гг.) может служить моделью существования и развития прикладных (научно-технических) дисциплин в зависимости от меняющейся социальной среды, задающей поле социально-значимых задач, проблемное поле научных исследований, связанное с их решением, и востребуемой продуктом деятельности ученых и практиков. Так, в России периода нэпа в условиях многоукладной экономики сложились общественные предпосылки, близкие к условиям капиталистических стран с демократическими формами общественного правления. Поэтому в этот период получили развитие направления исследований, имевшие дореволюционные традиции и в принципе тождественные зарубежным образцам хозяйственной психотехники.

Смена политического и экономического курса в годы первых пятилеток, политика чрезвычайных мер с необходимостью привели к ликвидации или репрофилированию учреждений, занимавшихся вопросами НОТ, охраны и гигиены труда, психологией и психофизиологией труда. Индустриальная психология, психотехника, сложившаяся в условиях относительной демократии, оказалась неадекватной эпохе чрезвычайных мер в СССР. Восстановление прикладной психологии в данной области как официально признанной научной дисциплины стало возможным только в период преодоления тоталитарного режима в стране (конец 50-х гг.).

Вместе с тем, интервал 1936—1956 гг. можно рассматривать как период «инобытия» в развитии данной ветви психологической науки, характеризующийся тем, что научно-психологическое знание о труде и трудящемся накапливалось и фиксировалось в науке и практике вне институциональных форм научной деятельности. Возрождение прикладной психологии, занимающейся вопросами труда в 50-е гг. было закономерно обусловлено требованиями научно-технического прогресса, расширением наукоемких производственных технологий (особенно связанных с проектированием и использованием военной техники), органично включающих человеческий, психологический фактор.

5. Научно-психологическое изучение профессионального труда и труда щих оказывается объективно необходимым в той мере, в какой хозяйственная сфера регулируется экономическими законами и предприятия являются субъектами хозяйствования, тем, в какой степени надежность эргатических систем, производственных технологий зависит от человека — субъекта труда, и тем, насколько при этом в обществе реально уважаются права личности, признаются такие ценности, как здоровье человека (для него самого и для общества), квалификация работника, его индивидуальная неповторимость.

6. Основные проблемы психологии труда рассмотрены в контексте современных им зарубежных исследований и опыта, накопленного в работах соотечественников дореволюционного периода. К достижениям отечественной психологии труда, НОТ в период 1917—1957 гг. следует отнести:

~ вклад в создание психологической теории деятельности (принципов и технологий психологического исследования конкретных видов профессиональной деятельности, аналогов концепции деятельностного опосредования высших психических функций, типологий профессий);

— развитие дифференциально-психологической концепции личности и индивидуальности (концепции межиндивидуальной изменчивости), методов диагноза и прогноза успешности деятельности в связи с проблемами профотбора и профконсультации;

— разработку концепции межиндивидуальной изменчивости психики в процессе труда, концепции работоспособности человека как субъекта труда, учитывающей роль субъектных и объектных факторов эффективности труда;

— исследование внутрииндивидуальной изменчивости профессионально-важных качеств (ПВК) в процессе упражнения (концепции функционального развития) и создание технологий содействия развитию ПВК; разработку концепции трудового воспитания и перевоспитания личности — субъекта труда;

— совершенствование концепций и технологий восстановительного упражнения в трудотерапии (при органических поражениях, травмах, а также при нервно-психических заболеваниях);

— разработку концепций психологического изучения и технологий профилактики несчастных случаев и аварий в труде;

— развитие идей и технологий рационализации психологического воздействия на людей (через средства массовой коммуникации), исследование социально-психологических феноменов в труде и их использование в целях оптимизации труда;

— разработку идей и технологий рационализации существующих видов труда и проектирование новых с учетом научно-психологических знаний;

— создание всеобщей организационной науки «текстологии» (имевшей значение для НОТ, психологической практики рационализации труда и производства в психологии), предвосхитившей появление кибернетики, теории систем, в частности, системного подхода в психологии.

7. Расширение предметной области исследования в психологии с ориентацией не только на само по себе знание, но на его использование для практики оказало существенное влияние на развитие психологической науки в рассматриваемый период.

8. Историко-научный анализ позволил выделить внешние и внутренние причины кризиса отечественной психотехники в 30-е гг.

Внешними причинами кризиса были: обострение идеологического противостояния СССР и стран капитализма в связи с приходом к власти фашистских режимов в Италии, Германии, привлекавших индустриальных психологов к сотрудничеству; изменившиеся социально-экономические и полити-

ческие условия жизни в СССР в период массовой коллективизации и индустриализации; широкое распространение в СССР (как и за рубежом) конвейерно-поточных форм организации производства массовой продукции, ориентированных на «среднего», а не на «первоклассного работника», обесценивающих квалификацию и индустриальную неповторимость личности субъекта труда; направленность социально-трудовой политики партии и правительства на мобилизацию всех резервов для интенсификации труда за счет внеэкономических способов управления в экономике; свертывание учреждений, занимавшихся научной организацией и рационализацией труда, подчинение относительно независимых государственных служб охраны и гигиены труда руководителям ведомств и зависящим от них профсоюзам; организация философско-идеологических дискуссий, направленных на перестройку «ук в русле методологии диалектического материализма.

Внутринаучными детерминантами кризиса советской психотехники начала 30-х гг. были случаи низкой эффективности ряда исследований и попытки научной рефлексии их причин, попытки найти наиболее эффективные способы постановки и решения задач практики. В дефектах психологической практики (в том числе в сфере хозяйственной жизни) проявились, среди прочего, также и ограниченные возможности накопленного к тому времени потенциала общетеоретической и экспериментальной психологии.

9. В контексте практических задач, которые были в центре внимания психотехники и психологию труда, работающий человек и его деятельность рассматривались на разных уровнях, с различных позиций. Представляется важным и не утратившим своей актуальности *тезис психотехников о необходимости соотнесения предмета научного исследования объекту воздействия*. Отсюда следует, во-первых, необходимость разработки специально-научных концепций разного уровня и особого содержания, ориентированных на своеобразие объекта воздействия, конкретной задачи. Вторым следствием данного тезиса является необходимость использования в специально-научных теориях достоверных, научно обоснованных общепсихологических предположений о психике и деятельности человека, без которых вряд ли возможно создание адекватных объяснительных специальных теоретических моделей.

10. Опыт психотехники (отечественной и зарубежной) продемонстрировал достаточную эффективность как «объектного» подхода (оперирующего обобщенными моделями «среднего» или «первоклассного» работника и его трудовых действий), основанного на познавательных традициях естественных наук, так и «субъектного» подхода, подчеркивающего своеобразие гуманитарного знания, специфику изучения и технологий воздействия на уникальные единичные объекты — конкретную личность. Историко-научный анализ свидетельствует, таким образом, о том, что в прикладной психологии (психологии труда, в частности) могут и должны сосуществовать, а не противостоять познавательные традиции естественнонаучного и гуманитарного знания; их взаимоотношения должны строиться по принципу дополнительности, а не взаимоисключения, так как они обслуживают разные проявления психической реальности, выступающие в контексте разных социально-важных задач.

Научная новизна результатов и теоретическая значимость исследования:

— впервые представлена социальная история психологии труда в России периода 1917—1957 гг., реконструированная с учетом социально-политических, экономических условий общественной жизни, порождающих проблематику и востребующих результаты научных исследований;

— история психологии труда рассматривается как история становления и развития практико-ориентированных научных проблем, имеющих преемственность с аналогичными отечественными дореволюционными работами сходного содержания, а также зарубежными исследованиями;

— представлен вклад отечественной психологии труда и прикладной психофизиологии в развитие проблем общей психологии и психологической науки в, і целом;

в На основе анализа теоретических и методологических исследований психологии труда (психотехники и прикладной психофизиологии) рассматриваемого периода выдвинут принцип дополнительности взамен противопоставления субъектного и объектного подходов в психологии, как взаимоисключающих друг друга.

Соотношение субъектного и объектного подходов в известной мере аналогично соотношению гуманитарной и естественнонаучной парадигм в психологии. В этой связи опыт исторического рассмотрения проблем психологии труда может быть полезным и для решения современных проблем методологии психологических исследований, особенно в области прикладных направлений. В частности, представляются неправомерными предложения отказаться от традиций естественнонаучных исследований в психологии, заменив их традициями, близкими к принципам понимающей психологии, как единственно адекватными психологической практике {Кравцов, 1998; Пузырей, 1993; Розин, 1993 и др.)

Такого рода предложения, опирающиеся на практику работы с индивидуальным сознанием, игнорируют практические задачи психологии, ориентированные на обобщенные типовые способы их решения. Любое научно-практическое исследование, которое имеет дело не с конкретным человеком, но с типовой проблемной ситуацией, с необходимостью вынужденно оперировать абстрактным понятием субъекта деятельности, которое по мере все большего отдаления от живого человека, конкретного казуса, все более приближает исследователя к идеальному объекту — обобщенной теоретической модели субъекта деятельности. Такого рода теоретические модели приобретают характеристики объектности, а критерии их пригодности к решению задач объяснения, прогноза, проектирования новых видов деятельности, их условий и средств (внешних и внутренних) все более приближаются к критериям, традиционным для естественных наук. Так понимаемый объектный подход в прикладной психологии вовсе не означает антигуманности исследователя и его продукта, так как конечная цель состоит в оптимизации труда, оздоровлении его и обеспечении безопасной и качественной по результатам профессиональной деятельности в интересах каждого работника, предприятия и общества в целом.

Таким образом, в диссертационном исследовании содержится материал, полезный для решения спорных методологических вопросов современной прикладной психологии, которые в начале XX в. были известны в форме противопоставления помететического и идиографического подходов в работах В.Виндельбанда и Г.Риккерта. Если в начале века требовалось специально обосновывать право научного изучения отдельных единичных объектов — психологии личности, то в наше время приходится обсуждать вопрос о сохранении в психологии общенаучных концепций и закономерностей, традиционных критериев научности, возможности объектного подхода по отношению к изучению психической реальности.

Тема 4- Развитие знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста¹

Сапогова Елена Евгеньевна

19.00.07 — Педагогическая и возрастная психология.

Общая характеристика работы. Способность к символической репрезентации содержательных категорий — уникальное свойство человека. Символика, обнаруживаемая в языках, мифологии, искусстве, логике, открывает иссле-

¹ Защита состоялась в 1994 г.

дователю доступ к сознанию. От рождения до конца жизни человек присутствует в специфически человеческой знаково-символической среде. В совместном бытии с взрослыми ребенок учится понимать знаки, оперировать различными знаковыми системами, что является существенным фактором «человечивания» его психики и формирует знаковое сознание.

В нашей работе исследуется проблема знакового сознания ребенка. Мы анализируем ее на нескольких уровнях: философско-методологическом (сущность, природа и происхождение знаков; диалектика знака и значения; место знаков и знаковой деятельности в контексте материального и идеального и т.д.); историко-культурном (роль освоения знаков и знаково-символических систем в «человечивании» психики ребенка и формировании человеческой субъективности и т.д.); общепсихологическом (механизмы и процессы освоения ребенком знаково-символических средств — ЗСС, связь их со становлением воображения и креативности и пр.); генетико-психологическом (этапы генезиса знаково-символической деятельности — ЗСД); психолого-педагогическом (возможности целенаправленного формирования ЗСД); индивидуально-психологическом.

Предметом исследования стала ЗСД дошкольников, содержание которой составляют освоение и использование ЗСС для моделирования реальной действительности и экспериментирования со знаковыми моделями в процессе познания мира и реализации своей субъективности. В работе воссоздается общая логика становления ЗСД дошкольника, начиная с этапа замещения, позволяющего освоить средства формирования идеализированной предметности, через этап моделирования как способа познания сущностных характеристик объектов и явлений действительности к экспериментированию, воспроизводящему активные способы изменения объективного мира.

Выбор в качестве объекта изучения детей 3–6 лет связан с тем, что именно в этом возрасте нагляднее всего видны основные «узлы» формирования знаковой функции: появляются внутренний план деятельности и наглядно-образное мышление, элементы воображения и диалектического, дивергентного мышления, первые формы креативности и попытки создания и реализации замысла и т.д. Сам дошкольный возраст может рассматриваться как модель, иллюстрирующая эволюцию ЗСД. В старших возрастах мы будем иметь дело с уже «ставшей» функцией и не застанем ни отправных точек формирования отдельных знаковых процессов, ни начальных фаз образования ЗСД как системы.

Наша общетеоретическая позиция восходит к исследованиям Л.С. Выготского, А.Ф. Лосева, П.А. Флоренского, Э.В. Ильенкова, В.В. Давыдова, И.В. Ватина, В.И. Слободчикова и др. Ключевыми понятиями в анализе стали: знак, символ, ЗСД, идеализированная предметность, замещение, моделирование, экспериментирование, воображение, креативность, человеческая субъективность, событие ребенка и взрослого и т.п. Акцент в исследовании сделан на связях знаковой функции с воображением, элементами креативности ребенка.

Общая гипотеза работы: ЗСД является сложным, системным образованием, состоящим как минимум из трех иерархически организованных уровней (замещения, моделирование, экспериментирование). Она позволяет моделировать и преобразовывать во внутреннем плане сознания объективный мир, конструировать идеализированную предметность по существенным признакам и творчески оперировать в ней знаковыми моделями. Она лежит в основе воображения, фантазии, креативности и, в конечном счете, способствует проявлению личностной индивидуальности, субъективности человека.

Частные исследовательские гипотезы:

1. Чтобы сформировать полноценную личность, способную активно реализовать свою субъективность в преобразовании мира, необходимо развивать воображение, креативные способности, которые дают человеку возможность

обратного влияния на мир и создания фрагментов новой онтологии.

2. Развитое воображение и креативность могут быть описаны как разновидности сложного знаково-символического процесса — умственного экспериментирования с моделями вещей реального мира, как комбинирование единиц опыта в соответствии с новыми системообразующими принципами.

3. Экспериментирование генетически связано с освоением моделирования, от которого зависит создание идеализированной предметности на основе выявления существенных признаков вещей и явлений, формирование внутренней картины мира, становление произвольности, планирующей функции и других важных для становления человеческой личности характеристик.

4. Моделирование опирается на систему замещающих процессов, на освоение репрезентирующих реальность знаковых средств; на умения создавать квази-объекты, используя одну вещь в качестве представителя другой или других.

5. При специальных обучающих воздействиях замещение, моделирование и экспериментирование могут быть сформированы как целостная система с неравномерно итерированными уровнями уже в дошкольном возрасте.

Для конкретной теоретико-экспериментальной работы был обозначен круг исследовательских задач:

1. Формулировка общетеоретического подхода к пониманию знаковой деятельности, воображения, креативности.

2. Анализ генезиса ЗСД в дошкольном возрасте.

3. Построение системной модели генезиса ЗСД ребенка.

4. Разработка исследовательских приемов и экспериментальный анализ с их помощью процессов и уровней сформированности ЗСД и воображения в дошкольном возрасте.

5. Составление развивающей программы для целенаправленного формирования ЗСД и воображения детей дошкольного возраста.

6. Экспериментальное формирование ЗСД как системы в лонгитюдном исследовании и на ее основе — воображения и первых форм креативности.

Целями работы стали: обоснование и экспериментальная проверка выдвинутых теоретических положений, формирование на их основе ЗСД и воображения как целостной системы в дошкольном возрасте.

Актуальность разработки указанной проблематики вытекает из необходимости более широкого внедрения новых программ для системы дошкольного воспитания и обучения, направленных на развитие индивидуальности детей — в противовес ее усреднению и нивелированию. Это ставит перед психологией развития важнейшие задачи, относящиеся к разработке рациональной системы стимулирования становления интеллектуальной индивидуальности ребенка, воображения, креативности. Создание научно обоснованных рекомендаций по их развитию в дошкольном возрасте требует тщательных фундаментальных, общенаучных теоретико-экспериментальных исследований. При сложившемся в настоящее время стихийном рынке образовательных услуг профессиональные, научно обоснованные и экспериментально апробированные программы становятся необходимым условием поступательного развития воспитания и обучения детей. В исследовании поднимаются недостаточно изученные в детской психологии вопросы, обладающие междисциплинарным статусом: природа и генезис знаковой деятельности, ее связь со становлением детской личности, ее структура в детском возрасте, возможности формирования и исследования отдельных операций и системы знаковых деятельностей в целом и т.д. Постановка проблемы ЗСД в широкой социально-культурный контекст, выработка конкретных психологических приемов ее формирования в практическом плане, на наш взгляд, является перспективным научно-практическим направлением. Включение в программу дошкольных учреждений специальных материалов по формированию ЗСД и воображения значительно

расширяет возможность формирования креативных установок, интеллектуальной самостоятельности ребенка и т.д. и может влиять на становление детской личности.

Научная новизна работы определяется следующим: сформулированы принципиально новые авторские положения о наличии "глубинных" диалектических связей между становлением ЗСД дошкольника, генезисом субъективности и формированием воображения и креативности; выстроена единая генетически преемственная линия в развитии ЗСД, ведущая от освоения знаковых средств как специфической предметности до реализации собственных замыслов в воображении и креативных актах; дан обобщенный теоретический анализ механизмов и операционного состава этапов ЗСД у дошкольников; разработана и обоснована возможная системная модель содержания этапов ЗСД у дошкольников; разработаны оригинальные экспериментальные задания для исследования замещения, моделирования, экспериментирования в детском возрасте и представлена развивающая четырехлетняя апробированная экспериментальная программа для формирования ЗСД и воображения как системы.

Доказательность и надежность полученных нами результатов обеспечиваются применением комплекса разнообразных методических приемов и экспериментальных методик; использованием независимых стандартных методик для оценки эффективности формирующих занятий; проведением исследования по лонгитюдному типу в течение четырех лет и сравнением данных экспериментальной выборки с контрольной также в течение четырех лет; привлечением к диагностической и формирующей работе больших выборок испытуемых без их специального подбора (в экспериментальной работе, проводимой с 1986 года, участвовали дети с разным уровнем способностей и общего психического и физического развития, из разных социальных групп, с разным групповым статусом и т.п.); использованием методов статистической обработки совокупных данных по четырем годам формирования; получением сходных данных и воспроизводимостью развивающих эффектов при последующей независимой реализации программы в разных дошкольных учреждениях, в разных регионах, у разных воспитателей.

Теоретическое значение работы. Разрабатывая проблему ЗСД ребенка, мы рассматриваем наше исследование как часть общепсихологических поисков целостного объекта и конечного продукта психического развития, ведущихся в современной отечественной философии и психологии. Предлагаемый теоретико-экспериментальный системный подход к анализу механизмов ЗСД и воображения, представленный в модели генезиса ЗСД дошкольника, анализ процессов, составляющих систему ЗСД ребенка, данные о формировании ЗСД как целостной системы в дошкольном возрасте с помощью программы «Азбука воображения» раскрывают логику и специфику развития знакового сознания ребенка, его становления как креативного субъекта. В работе реализована идея целостного системного исследования дошкольника, в котором становление сознания, деятельности и личности представлено в неразрывном единстве, и заложены основы нового проектирования системы дошкольного обучения, ориентированного на развитие субъективных, в первую очередь креативных способностей ребенка. Проведенное исследование углубляет, и конкретизирует современные представления о развитии дошкольника¹, способствует совершенствованию теории и практики детской психологии и может стать одним из элементов разработки новой отрасли фундаментальной психологии — психосемиотики.

Практическое значение проведенной экспериментальной и формирующей работы состоит в том, что предложен конкретный психологический инстру-

ментарий, апробированное и концептуально обоснованное средство для развития фундаментальнейших специфически человеческих процессов — ЗСД и воображения. По предлагаемой нами программе «Развитие знаково-символической деятельности и воображения дошкольника» («Азбука воображения») эффективно работают 6 детских садов г. Тулы, детский сад «Россиянка» г. Протвино Московской области, детский комбинат «Солнышко» п. Ярсале Тюменской области. Полученные результаты отвечают задачам такой организации воспитательно-обучающей работы, при которой стимулируется воображение, креативность, интеллектуально-личностный потенциал дошкольника, создаются возможности для реализации становящейся субъективности ребенка. Изменение педагогических установок в результате новационной практической работы помогает высвободить значительные резервы психических способностей ребенка, как правило, нивелируемых в существующей системе образования.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. ЗСД является сложным, системным образованием, включающим три преемственных уровня (замещение, моделирование, экспериментирование).
2. ЗСД в форме моделирования и экспериментирования лежит в основе воображения, фантазии, креативности; ее формирование способствует личностному становлению ребенка.
3. Уже в дошкольном возрасте ЗСД может быть сформировано как целостная система.
4. Предлагаемая программа «Азбука воображения» является одним из возможных средств формирования ЗСД и воображения.

Тема 5. Психологический этнофункциональный подход к психической адаптации человека¹

Сухарев Александр Владимирович

19.00.01 — Общая психология, история психологии

Актуальность исследования. Современный этап культурно-исторического развития, по мнению исследователей из различных областей науки о человеке, практически во всех его аспектах психологически воспринимается людьми как переживание кризиса, одного из переломных моментов истории. Это проявляется в ожидании надвигающейся экологической катастрофы, перенаселения планеты, эпидемий неизлечимых болезней, как чувство тревоги, неуверенности в завтрашнем дне из-за экономических кризисов, распространения локальных военных конфликтов и нарастания скорости изменений, происходящих в мире, в целом. Важнейшей составляющей этого переживания является ощущение общего падения нравов, обнаруживающее себя и в сфере высших ценностей, — в частности, в проблемах, возникающих в связи с нарушением прав человека, в конфликтах внутри традиционных верований и между ними, в активизации деятельности различных сект. Переживание кризиса, в целом, связано с апокалиптическими настроениями, ожиданием конца света или грядущих невзгод, депрессиями, социальными отклонениями (*Будыко, 1977; Генон, 1991; Дюркгейм, 1966; Калайков, 1984; Хейзинга, 1992* и др.). В связи со сказанным в современной культурно-исторической ситуации особое значение приобретает проблема психической адаптации человека ко все нарастающим изменениям практически во всех сферах его жизнедеятельности. Настоящее исследование посвящено разработке такого теоретико-методологического подхода к этой проблеме, который учитывал бы специфику внутренней и внешней среды человека, соответствующую особенностям современной культурно-исторической ситуации. Такое иссле-

¹ Защита состоялась в 1999 г.

дование позволяет выделить факторы, способствующие или осложняющие психическую адаптацию человека, разработать методы ее оптимизации.

Во всем разнообразии психических проявлений переживания человеком кризиса современной цивилизации имеются наиболее важные или смыслообразующие факторы. Эти факторы отражают направление культурно-исторического развития общества в настоящий момент и, соответственно, определяют содержание и динамику переживания кризиса эпохи человеком.

Важность конкретного содержания моделей, т.е. содержания и структуры «языка», необходимого для объяснения специфики поведения (в широком смысле) человека и общества в определенные исторические моменты, была хорошо продемонстрирована Е.Еrikson (1975).

Обращает на себя внимание тот факт, что с конца 70-х годов XX века в отечественных и зарубежных исследованиях отмечается нарастание роли этических факторов в жизни как общества в целом, так и отдельного человека (*Сусокопов*, 1990; *Hannan*, 1979; *Nielsen*, 1985 и др.). В связи со сказанным, в настоящий исторический момент актуальным является изучение этничности, как одного из смыслообразующих факторов в поведении человека.

В целом, операционализируется связь психологии и этнологии и, тем самым, вводится недостающее звено в комплексный подход к изучению психического мира человека.

Методологическая основа исследования. Этничность, по мнению многих исследователей, может характеризоваться тремя группами признаков — климато-географическими, антропобиологическими и социокультурными (*Бромлей*, 1983; *Гумилев*, 1990 и др.).

Каждый из этих признаков обладает *этнической функцией* — интегрирующей или дифференцирующей конкретного человека с тем или иным этносом или этнической системой (*Бромлей*, 1983).

Суть разрабатываемого в настоящем исследовании *этнофункционального подхода* состоит в том, что *в теоретическом обобщении элементы психики рассматриваются с точки зрения их этнической функции*. Она не всегда очевидна и в ряде случаев может быть определена экспертами-специалистами в области этнологии, антропологии, культурологии и других наук о человеке. Общий смысл данного подхода заключается в том, что каждый человек в условиях современной цивилизации характеризуется достаточно разнородными этническими признаками — социокультурными, биолого-антропологическими, климато-географическими. Соответственно, в психологическом плане его отношение к этим признакам также может различаться, прежде всего по содержанию, а также и по другим параметрам (*Мясищев*, 1995). Данные различия приобретают психологический смысл при рассмотрении этнических признаков как присущих человеку (т.е. являющихся его неотъемлемыми свойствами — концепция «примордиализма») (*Скворцов*, 1996; *Geertz*, 1973 и др.). Мы полагаем также, что информационные воздействия на человека в современном обществе (*Тоффлер*, 1973), с точки зрения этнической функции элементов информации, могут рассогласовываться с присущими ему этническими свойствами.

Психическая жизнь человека представляет собой целое, в котором научный анализ выделяет такие отдельные стороны как психические процессы, состояния, отношения и свойства личности, где личность характеризуется, прежде всего, системой отношений человека к окружающему миру и к себе (*Мясищев*, 1960). В диссертации все эти проявления рассматриваются как фактически соответствующие понятию «элементы психики» А.Флазуурского (1997).

Из всех элементов психики особое значение для нашего исследования имеют отношения человека. Анализ этнопсихологических, исследований показывает, в частности, что более или менее быстрая адаптация системы отношений человека к изменению тех или иных этнических условий в большинстве случаев связана с

депрессивными проявлениями, как признаками его психической дезадаптации (Александровский, 1976; Лебедева, 1993; Bochner, 1982; Cohrane, 1983; Kleinman, Good, 1995; Marsella, Sartorius, Jablensky, Fenton, 1995). Исходя из понимания проявлений психической дезадаптации как «болезненно нарушенных отношений» (Мясищев, 1995, с. 35), клинические экспериментально-психологические и психотерапевтические исследования мы определяем как одну из важнейших областей применения разработанных теоретических положений.

В качестве одного из основных в исследовании рассматривается понятие *этнофункционального рассогласования (или согласования)* элементов психики, которое определяется как соотношение (Мясищев, 1995, с. 15) (осознанное или неосознанное), в котором эти элементы рассогласованы (согласованы) с точки зрения их этнической функции. Например, если эстонец, родившийся в Таллинне, знает свой родной язык, но хочет постоянно жить в тропиках, то эти элементы психики находятся в этнофункциональном рассогласовании друг с другом. Конкретная личность может в качестве субъекта иметь определенное отношение как к определенному элементу психики, так и к соотношению различных ее элементов с точки зрения этнической функции последних.

Отношения к этничности (или ее признакам), являющиеся смыслообразующим фактором культурно-исторического развития в настоящий момент, может играть существенную роль в психической адаптации человека к его внутренней и внешней среде. Психическая адаптация определяется активностью личности и выступает как единство процессов аккомодации и ассимиляции в приспособлении структуры и функций индивида или группы к условиям среды (Александровский, 1976; Бобнева, 1978; Петровский, 1990, 1996; Пиаже, 1973; Поршнев, 1979). Психическая адаптация в настоящем исследовании изучалась, в основном, в индивидуально-личностном аспекте. Однако в социально-психологическом и психолого-педагогическом аспектах были получены некоторые дополнительные результаты, которые могут рассматриваться как выделение направлений дальнейших исследований.

С точки зрения динамики процесса в настоящем исследовании психическая адаптация человека понималась как адаптация системы его отношений к собственной внешней и внутренней среде. Эта среда рассматривалась, в свою очередь, с точки зрения этнической функции составляющих ее элементов — т.е. как *этносреда*. С информационной (естественнонаучной) точки зрения процесс адаптации этих отношений понимался как преодоление дизъюнктивности, когнитивное™, аффективной и моторно-поведенческой его сторон, как *повышение степени организованности* (Сетров, 1969) данной системы, достижения целостности всего комплекса отношений человека и каждого его* отношения в отдельности. В плане содержания процесс психической адаптации осуществляется как разрешение психических конфликтов, обусловленных этнофункциональными рассогласованиями элементов психики. Гуманитарный смысл понятия «процесс психической адаптации» состоит в *переживании* (т.е. в «работе переживания»; см. Василюк, 1984) *человеком этнофункционально обусловленных психических конфликтов, как осознанных, так и неосознанных, и осуществляется, в целом, как преодоление, дизъюнктивности системы его отношений к элементам этносреды и (или) их соотношениям с точки зрения функции этих элементов.*

Степени психической дезадаптации в индивидуальном плане можно рассматривать как глубину или тяжесть психических расстройств, в социально-психологическом — как распад отношений к социально-интегрирующим институтам — к семье (как косвенный показатель — нежелание иметь детей вследствие страха перед будущим, что проявляется, в частности, в падении воспроизводства населения и т.п.), к системе общественных ценностей, религии и т.п.

Гуманитарное (в противоположность естественнонаучному) описание успешности или неуспешности процесса психической адаптации человека (т.е.

степени адаптации) осуществляется, преимущественно, *идиографически* • — это может быть субъектное описание состояний творческого подъема или жизненных неудач, психолого-педагогические характеристики изменений в поведении учащихся, клинические описания изменений в психическом состоянии человека и т.д.

Номотетическое (естественнонаучное) описание успешности и неуспешности психической адаптации, по нашему мнению, может быть адекватно при использовании таких понятий теории информации как организация (*Блауберг, Юдин, 1972; Чуприкова, 1997*), количество информации, энтропия и целостность (системность) (*Садовский, 1974; Афанасьев, 1964*).

Понимая всю важность изучения высших уровней психической адаптации человека в таких областях его жизнедеятельности как воспитание, обучение, профессиональное развитие и др., мы уделяли этому относительно меньшее внимание, в основном полагая более важным этапом экспериментального исследования ту область, которая достаточно определенно выходит за рамки нормы. Это обусловлено в значительной мере тем, что, как показано в настоящей работе, феноменологические описания состояний психической дезадаптации (т.е. на синдромальном уровне), возникающих в связи с изменением отношений человека к этническим признакам, фактически идентичны независимо от степени его дезадаптации (т.е. от нозологической соотношенности этих состояний), в том числе и в норме: Здесь имеются в виду состояния тревоги, апатии и пр., которые являются симптомами депрессии и существенно глубже и всесторонне могут быть изучены в условиях клиники. Данные проявления дезадаптации могут иметь место при различных степенях психической адаптации человека и описывают реакцию на определенное изменение внутренних и внешних условий его жизнедеятельности. В связи со сказанным, в настоящей работе не проводилось экспериментального исследования высших степеней психической адаптации (проявления творческой активности и др.), что предполагается осуществить в дальнейшем.

Экспериментально-психологические и психотерапевтические исследования в клинике проводились в области аффективной патологии, наркологии и детской психиатрии, в рамках нормы — в полевом исследовании и в исследовании младших школьников. Главным направлением настоящего исследования были теоретико-методологические разработки, а экспериментальное изучение психической адаптации-дезаптации человека рассматривалось как необходимая, но относительно ограниченная часть доказательства валидности соответствующих положений.

В работе показано, что единство характера информационных изменений, происходящих в процессах этнической идентификации, воспитания, обучения и психотерапии означает принципиальную возможность применения этнофункционального подхода (как этнометодологии) в различных сферах жизнедеятельности человека к его психической адаптации в целом.

Теоретические положения этнофункционального подхода являются тем языком, «знаковой моделью» (*Бирюков, 1974; Штофф, 1966*), которая в содержательном и динамическом аспектах учитывает специфику современного кризисного этапа культурно-исторического развития и тем самым содержит потенциальную возможность объяснения поведения человека (*Erikson, 1975*). Знаковые модели, в принципе, являются одним из основных способов прогнозирования (*Бестужев-Лада, 1984*). В связи с этим, первоначальной И [>бшей задачей исследования была разработка понятийного аппарата этнофункционального подхода в психологии, который, при наличии определенного экспериментального подтверждения и согласования с уже имеющимися научными фактами (т.е. при наличии дифференциально-диагностической валидности), будет являться и инструментом прогноза поведения человека.

Потенциальные возможности разрабатываемого подхода обеспечиваются содержанием знаковой модели, тем, что этничность является актуальной не только в науке, но и во многих других сферах человеческой жизнедеятельности — в искусстве, политике, религиозной жизни, воспитании и образовании, в быту. В перспективе данный подход представляется продуктивным в разработке методов и содержания обучения и воспитания с точки зрения обеспечения психопрофилактики, в разработке концепции и методов профилактики отклоняющегося поведения, профилактике социальных и социально-психологических конфликтов, в том числе и на этнической почве. Такой подход открывает определенную перспективу разработки психологической концепции этноэкологии в целях социально-экологического мониторинга не только вымирающих и реликтовых этносов, но и так называемых «больших наций» — русских, китайцев, французов и др. (см.: *Козлов, 1983; Крупник, 1989; Членов, 1979*).

Проблема психической адаптации человека к его внутренней и внешней среде в условиях кризиса современной культуры может решаться, в целом, на стыке различных наук. Данное исследование построено на пересечении этнологии, психологии и психотерапии.

Цель настоящего исследования заключалась в том, чтобы раскрыть этнический аспект психической адаптации человека и разработать соответствующий теоретико-методологический подход, включая его экспериментальную валидизацию.

В соответствии с приведенными положениями и целью исследования выдвигается следующая общая гипотеза исследования.

Предполагается, что при наличии этнофункциональных рассогласований элементов психики человека его психическая адаптация нарушается. Существует связь между наличием в психике этнофункциональных рассогласований и психической дезадаптацией человека как в норме, так и в патологии. Психотерапевтическая проработка этих рассогласований может способствовать оптимизации его психической адаптации.

Частная гипотеза исследования. Критериями психической дезадаптации человека могут являться этнофункциональные рассогласования его отношений к различным группам этнических признаков — социокультурным, антропо-биологическими, климато-географическим.

В Целом этнофункциональный подход к психическим явлениям позволяет выработать практические методы, способствующие эффективной психической адаптации человека к его внутренней и внешней среде в современной культурно-исторической ситуации.

Объектом исследования были этнофункциональные рассогласования элементов психики человека.

Исследование осуществлялось в процессе экспериментально-полевого изучения этнофункциональных рассогласований и других психических проявлений у коренных жителей этноконтактной зоны Нижнеколымского района Якутии (86 человек); в клинике — у лиц, страдающих психическими расстройствами депрессивного спектра (117 человек); у страдающих зависимостями от психоактивных веществ (всего 108 человек), а также у детей, страдающих эмоционально-поведенческими расстройствами (44 человека). Клинические исследования проводились на базе НИИ психиатрии МЗ РФ и АО НИИ адаптации человека. Кроме того, было проведено исследование учащихся 3-4 классов средней общеобразовательной школы № 379 г. Москвы, у которых наблюдались некоторые психолого-педагогические трудности в рамках нормы (19 человек). Всего экспериментальным исследованием было охвачено 374 человека.

Предметом исследования стала связь этнофункциональных рассогласований, элементов психики человека с основными показателями его психической дезадаптации.

Для проверки гипотез необходимо было решить следующие задачи:

1. Разработать теоретико-методологические основы этнофункционального психологического подхода к человеку.
2. Выделить основные показатели психической адаптации (дезадаптации) человека.
3. Выявить связь этнофункциональных рассогласований в психике человека с признаками его психической дезадаптации в экспериментально-полевом и клиническом исследованиях.
4. На основании полученных экспериментальных результатов и исходных теоретических положений разработать этнофункциональный подход к психотерапии психической дезадаптации человека (разработка методики этнофункциональной психотерапии).
5. Исследовать эффективность этнофункциональной психотерапии в практической работе.
6. Разработать этнофункциональные критерии психической адаптации (дезадаптации) человека.

Методы исследования. *Общим методическим методом исследования явилось сочетание номотетического и идиографического подходов и использование их в прямом и обратном логическом доказательстве.* Для решения поставленных задач использовались следующие методы: метод экспериментально-психологических срезов, метод клинического наблюдения, идеографический анализ психотерапевтического процесса, сбор анамнестических и катamnестических данных, авторский метод этнофункционального психодиагностического интервью (Сухарев, 1997), авторская методика выявления выраженности эмоционального отношения к различным группам этнических признаков (Сухарев, 1995), методика выявления ландшафтных предпочтений (Лебедева, 1993), цветовой тест Люшера (по Собчик, 1990), метод Роршаха (по Воит, 1972), метод экспертных оценок, ретроспективный анализ историй болезни, сбор архивных данных по актам гражданского состояния, методика исследования антропоэстетических отношений (Халдева, 1995).

Математическая обработка полученных данных производилась с использованием методов математической статистики — t -критерий Стьюдента и χ^2 — критерия Пирсона.

Общая стратегия настоящего исследования построена следующим образом:

- 1) разработка теоретико-методологической концепции и методов исследования,
- 2) валидизация этих методов на группе испытуемых с сохранившимися традиционными связями со своими этносами (исследование в этноконтактной зоне) и на различных группах испытуемых в клинике,
- 3) проверка теоретических положений в клинических исследованиях — т.е. при выраженной психической дезадаптации испытуемых,
- 4) на основании полученных данных и разработанных теоретических положений создана методика этнофункциональной психотерапии,
- 5) заключительный этап исследования: изучение эффективности методики психопрофилактики и психотерапии в общеобразовательной школе и в клинике на контингенте детей и взрослых.

Научная новизна. Разработан теоретико-методологический этнофункциональный подход к изучению психики человека, его психической адаптации. Выявлены критерии психической дезадаптации человека в индивидуально-личностном аспекте, представляющие собой определенные этнофункциональные рассогласования элементов его психики. Разработан метод этнофункциональной психотерапии и психопрофилактики, показавший себя как эффективный инструмент оптимизации психической адаптации человека.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что была разработана этнофункциональная методология и соответствующий теоретический подход в психологии, отражающий актуальное содержание культурно-исторического развития в условиях современного кризиса. Показана роль этнофункциональных рассогласований в психике человека, в психической дезадаптации к его внутренней и внешней среде. В работе было также установлено, что приоритетную роль в этой дезадаптации играют этнофункциональные рассогласования отношения к группе климато-географических этнических признаков. Полученные результаты могут быть использованы для разработки теоретических основ психической адаптации человека в различных сферах его жизнедеятельности.

Практическая значимость состоит в том, что разработаны этнофункциональные критерии психической дезадаптации человека в индивидуально-личностном аспекте. Также разработан метод этнофункциональной психотерапии и психопрофилактики, позволяющий оптимизировать его психическую адаптацию. Эффективность этого метода свидетельствует о возможности его широкого применения в психолого-педагогической практике, в клинике, в социальной сфере, а также в практике различного рода психологических консультаций — семейной, профессиональной, собственно этнопсихологической и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Разработан теоретико-методологический этнофункциональный подход к пониманию причин психической дезадаптации человека, который, наряду с уже имеющимися теоретическими моделями, обогащает понимание сущности процесса психической адаптации и позволяет обособить эффективный метод психопрофилактики и психотерапии.

2. Этнофункциональные рассогласования отношений человека к группам климато-географических, социокультурных и антропо-биологических этнических признаков являются вероятностным критерием его психической дезадаптации.

Отсутствие таковых рассогласований является вероятностным критерием психической адаптации человека.

Наличие в психике человека этнофункциональных рассогласований отношений к различным группам этнических признаков при неразрывности (недизъюнктивности) когнитивной и аффективной сторон процесса адаптации его отношений к этим признакам является общим критерием психической дезадаптации.

Неразрывность когнитивной и аффективной сторон процесса адаптации этих отношений при отсутствии этнофункциональных рассогласований является общим критерием психической адаптации человека.

3. Психологическая (психотерапевтическая и психопрофилактическая) разработка этнофункциональных рассогласований процесса адаптации отношений человека к различным группам этнических признаков и к этнофункциональным рассогласованиям этих отношений (преодоление разрывности (дизъюнктивности) различных сторон этого процесса) способствует оптимизации психической адаптации к его внутренней и внешней среде.

Тема 6. Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда¹

Тютюгинник Владимир Иванович

19.00.03 — Психология труда, инженерная психология.

Актуальность проблемы. Предпринят сравнительный анализ трудовой деятельности в антропогенезе и онтогенезе. Имеется многочисленная литература по палеонтологии, археологии, антропологии, этнографии, в которой можно обнаружить и психологические сведения о труде первобытного человека. Вопрос онтогенеза субъекта труда почти совсем не исследовался ни в нашей психоло-

¹ Защита состоялась в 1994 г.

гии, ни за рубежом. У нас можно назвать ряд теоретических статей (Выготский, Ананьев) и ряд экспериментальных исследований, проводившихся в основном в рамках дошкольной педагогики (Я.З.Неверович, В.И.Логинова и др.) В-этих исследованиях не ставился вопрос о психологической Структуре сознания ребенка как субъекта труда, о времени и факторах возникновения таких психологических новообразований как потребность в труде и способность к нему, о соотношении исполнительства и творчества, потребительной и производительной мотивации в труде детей. Без решения этих вопросов нельзя понять законы трудового развития и функционирования человека на начальных этапах онтогенеза.

В настоящее время отсутствует общая концепция воспитания и развития человека как субъекта труда в те периоды жизни, когда начинают складываться личностные новообразования. В рамках психологии труда (С.Н.Архангельский, К.М.Гуревич, Г.М.Зараковский, Е.М.Иванова, Е.А.Климов, О.А.Копкин, Ю.Б.Котелова, Н.Д.Левитов, А.Б.Леонова, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн, Ю.К.Стрелков, А.В.Филиппов, В.Д.Шадринков и др.) раскрывается психологическое содержание развитых форм производительного труда в системе современного производства. Однако систематических исследований начальных этапов трудового творческого развития нет. В исследовательском плане актуальность проблемы связана с пересечением психологии творчества (Д.Б.Боговяленская, С.М.Василейский, Л.С.Выготский, Дж.Диксон, Дж.Гордон, И.П.Калошина, В.Курбатов, Я.А.Пономарев, Н.Роджерс, О.К.Тихомиров, А.Ф.Эсаулов и др.), психологии личности (А.Г.Асмолов, Б.С.Братский, В.В.Давыдов, Э.В.Ильенков, И.С.Кон, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, В.А.Петровский, К.Роджерс, А.Маслоу и др.), психологии самосознания (Б.Г.Ананьев, В.М.Бехтерев, А.Галич, И.С.Кон, Ч.Кули, В.С.Мерлин, Дж.Мид, Ф.Т.Михайлов, А.Потебня, В.В.Столин, П.Р.Чамата, И.И.Чеснокова, Э.Шпрайгер и др.) при построении теории развития самосознания субъекта творческого труда. Как известно, именно на «стыке» проблем, отраслей психологии открываются возможности для получения новых результатов, создания новых «точек роста» и. психологии труда, и психологии личности, творчества, самосознания.

В прикладном плане актуальность исследования начальных периодов трудового развития человека связана с необходимостью разработки отсутствующих на сегодняшний день принципов и методов изучения этого процесса, без чего не может быть создана система трудового воспитания и творческого развития личности ребенка.

Предмет исследования — психологическая структура самосознания субъекта творческого труда, раскрываемая через описание мотивационного, коммуникативно-рефлексивного, интуитивного, дискурсивного, волевого, гностического, моторного, социально-рефлексивного и связанных с ними эффективных компонентов на начальном этапе их проявления в деятельности ребенка в полном объеме.

Объект изучения — взаимодействие взрослых и детей в творческих видах деятельности, результат которых объективно может иметь значение для потребностей людей. Такому требованию должна была соответствовать организация деятельности детей в студиях эстетического развития дошкольников, специальных группах при академии музыки им. Гнесиных, консерватории им. П.И.Чайковского, художественной школы им. Сурикова, дошкольных учреждений Москвы и Украины, где результаты детского творчества должны доводиться до стадии применения для удовлетворения потребностей людей* В противном случае детский сад, студия отвергались в качестве объекта изучения, как не содержащие объективных возможностей для проявления в деятельности детей полного объема компонентов самосознания субъекта творческого труда, составляющих предмет исследования.

Цели исследования: разработать теоретическую концепцию, позволяющую описывать и анализировать психологическую структуру самосознания субъекта старческого труда в его развитых формах и на начальных этапах развития; разработать принципы и методы экспериментального изучения развитых форм творческого труда и начальных этапов его проявления; выявить начальные этапы онтогенеза творческого труда, а также те факторы и условия, при которых получает развитие потребность-способность к творческому труду в дошкольном возрасте; сравнить «линии» трудового развития в антропогенезе и онтогенезе и выявить закономерности этого процесса; определить соотношение потребительного и производительного, творческого и исполнительского труда на начальных этапах онтогенеза.

В ходе исследования решались задачи: 1. Разработать алгоритм приписывания признаков сознания субъекта труда для анализа начальных этапов антропогенеза с использованием данных палеонтологии, археологии, антропологии, этнографии в ходе специального психолого-онтологического анализа. 2. Проанализировать данные по этнографии детского труда на начальных этапах антропогенеза и сопоставить их с данными о труде взрослых в этот период и о труде современных детей. 3. Адаптировать метод контент-анализа для исследования самоощущений творческих деятелей в области технического, научного, музыкального, литературного, изобразительного творчества и вычленения в них объективных показателей проявления компонентов самосознания субъекта творческого труда. 4. Осуществить анализ предпосылок трудового развития современных детей по данным детской психологии, возрастной морфологии и физиологии и соотнести этот анализ с данными по этнографии детского труда в условиях первобытности. 5. Изучить особенности трудового развития и воспитания современных детей и особенности понимания этого процесса в современной психологии. 6. Определить в качестве объекта изучения такие формы организации деятельности современных детей, в которых объективно возможно проявление самосознания субъекта творческого труда. 7. Разработать методику диагностики индивидуальных творческих склонностей и способностей детей. 8. Разработать методику диагностики и фиксации компонентов самосознания субъекта творческого труда у детей в условиях естественного эксперимента. 9. Разработать систему рекомендаций по приведению содержания, характера и степени взаимодействия взрослых и детей в ходе естественного эксперимента в соответствие с требованием развития самосознания субъекта творческого труда у детей дошкольного возраста.

Система гипотез: 1. Психологическое содержание творческого труда как взрослых, так и детей может быть раскрыто через описание триады «личность-творчество-самосознание» в качестве единицы анализа, включающей в свою структуру мотивационный, коммуникативно-рефлексивный, интуитивный, дискурсивный, волевой, гностический, моторный, социально-рефлексивный и связанные с ними аффективные компоненты. 2. Возникновение у детей третьего-четвертого года жизни потребности в труде является закономерным фактом психического развития в разных исторических условиях. 3. Впервые полный набор компонентов самосознания субъекта творческого труда может быть реализован в деятельности ребенка на шестом году жизни. 4. Творческий труд может быть ведущим в психическом развитии личности до начала систематического обучения в школе. 5. Должна существовать закономерная связь между содержанием, характером и степенью взаимодействия взрослых с детьми и уровнем развития самосознания субъекта творческого труда. 6. Периодизация развития субъекта труда на начальном этапе онтогенеза не совпадает с общепринятыми.

Положения, выносимые на защиту:

1. Теоретическая концепция, раскрывающая психологическое содержание творческого труда через структуру триады «личность-творчество-самосознание» как единицу анализа в составе мотивационного, коммуникативно-рефлексивного,

интуитивного, дискурсивного, волевого, гностического, моторного, социально-рефлексивного и аффективного компонентов.

2. Развитие ребенка как субъекта труда, проходящее в двух планах — онтологическом, когда он фактически осуществляет оригинальные деяния, имеющие значение для потребностей людей, но не осознает этого, и психологическом, когда ребенок способен осознать себя субъектом творческого труда, — требует применения метода психолого-онтологического анализа, при котором удерживаются обе линии трудового развития.

3. Полный набор компонентов самосознания субъекта творческого труда может впервые проявиться в самостоятельной деятельности ребенка на шестом году жизни.

4. Ведущей деятельностью в психическом развитии личности дошкольника является его «любимое занятие» — деятельность, в которой он испытывает потребность и обладает способностями, обеспечивающими его успешность в ней. Эта деятельность тогда выполняет свою «ведущую роль» в развитии личности, когда в ней получает развитие самосознание субъекта творческого труда.

5. Начальные этапы онтогенеза субъекта творческого труда в значительной мере подчинены действию закономерной связи между уровнем развития личности ребенка и содержанием, характером и степенью взаимодействия с ним взрослых: уровень развития личности ребенка тем выше, чем больше содержание, характер и степень взаимодействия с ним взрослых отвечают требованию развития самосознания субъекта творческого труда.

6. Возрастная периодизация включает следующие периоды трудового развития: 1. Период объекта труда — от рождения. 2. Период субъекта потребительного труда — от 12—18 месяцев. 3. Период субъекта производительного труда — с пятого года. 4. Период субъекта творческого труда — с шестого года жизни. 5. Период субъекта учебного труда — с восьмого года жизни. 6. Период субъекта опции (выбора профессии) — с 11—12 лет. 7. Период субъекта учебно-профессионального труда — с 15 лет. 8. Период субъекта профессионального труда — с 17 лет. 9. Период наставничества — при переходе на пенсию. 10. Период объекта труда — при потере общей трудоспособности. При этом трудовое развитие идет по принципу фуракции (разветвления): новые формы труда не «отменяют» предыдущие, а сосуществуют и взаимодополняют друг друга.

Научная новизна и теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в создании оригинальной концепции развития личности ребенка-дошкольника с позиции психологии творческого труда, суть которой состоит в следующем. Во-первых, в качестве единицы анализа творческого труда выделяется триада «личность-творчество-самосознание», которая включает в свою структуру набор «необходимых и достаточных» психологических признаков и компонентов самосознания субъекта творческого труда: I. Потребность в труде — первый признак, включающий компоненты: 1) мотивационный и 2) коммуникативно-рефлексивный. II. Предвосхищение результата: 3) интуитивный, 4) дискурсивный, 5) аффективный. III. Волевая саморегуляция: 6) волевой, 7) аффективный. IV. Владение средствами труда: 8) гностический, 9) моторный, 10) аффективный. V. Ориентировка в межличностных отношениях: 11) социально-рефлексивный и 12) аффективный компоненты. Во-вторых, в качестве нижнего возрастного порога сензитивности психики к проявлению в деятельности полного набора компонентов самосознания субъекта творческого труда принимается шестой год жизни. В-третьих, существует неслучайная закономерная связь между содержанием, характером и степенью взаимодействия взрослых с ребенком и уровнем развития его личности. В содержании этого взаимодействия выделены материально-предметная, организационная и субъектная стороны. Соответствие этих сторон содержания требованию выполнения ребенком творческой деятельности, име-

ющей значение для людей, создание взрослыми «зоны перспективного (личностного) развития» ребенка как субъекта творческого труда с учетом семитивности психики и индивидуальных способностей обеспечивают высокий уровень развития личности. Нарушение этих требований приводит к деструктивному развитию личности. В-четвертых, творческий труд выполняет ведущую роль в психическом развитии тех детей дошкольного возраста, которые фактически осуществляют оригинальные деяния, имеющие значение для людей. В-пятых, возрастная периодизация трудового развития в онтогенезе на начальных ее стадиях имеет такой вид: 1. Стадия объекта труда — от рождения. 2. Стадия субъекта потребительного труда — от 12-18 месяцев. 3. Стадия субъекта производительного труда — с пятого года, 4. Стадия субъекта творческого труда — с шестого года жизни.

В работе выявлена зависимость между возникновением у детей третьего-четвертого года жизни в разных исторических условиях потребности в труде и тем обстоятельством, что на протяжении миллионов лет антропогенеза именно с этого возраста начиналось участие детей в совместном с взрослыми труде, а также совпадением во времени процессов труда и потребления, что обусловило переживание человеком удовольствия от потребления одновременно с осуществлением труда. Наконец, совпадение с процессами труда и потребления процесса морфологического созревания всех функциональных систем (в том числе и нервной системы) организма сотен тысяч подрастающих поколений в ходе антропогенеза не только делало возможной «гармонизирующую эволюцию» — изменение морфо-физиологических структур гоминид под влиянием труда (Н.П.Дубинин), но и, очевидно, может служить основанием для предположения о возможном закреплении в наследственной информации общепсихологической потребности-способности к труду, на основании которой может получать развитие специально-психологическая потребность-способность к творческому труду в соответствии с индивидуальными особенностями развития конкретного индивида.

Практическое значение работы заключается в том, что сформулированные в ней закономерности развития личности ребенка позволяют взрослым осознанно строить свое взаимодействие с ними в соответствии с требованием развития потребности-способности к творческому труду, в чем им помогут разработанные методики: а) диагностики индивидуальных творческих способностей; б) диагностики и фиксации в специальном дневнике компонентов самосознания субъекта творческого труда; в) развития компонентов самосознания субъекта творческого труда в специально организованном взаимодействии с детьми.

Литература

- Башкирцева М.* Дневники. М.: Искусство, 1991.
- Берлиоз Г.* Мемуары*. М.; Музыка, 1966.
- Гласе Док., Стэнли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976.
- Грaбарь М.И.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977.
- Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1974.
- Ильенков Э.В.* Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. 1977. № 2.
- Ительсон Л.Б.* Математические и кибернетические методы в педагогике. М.: Просвещение, 1964.
- Киселев Д.И.* Поиски конструктора (записки изобретателя). М.: Профиздат, 1960.
- Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.; Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Маслов П.Л.* Статистика в социологии. М.; Статистика, 1971. •
- Мещеряков А.И.* Об авторе этой книги и системе обучения слепоглухонемых // *Скорородова О.И.* Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М.: Педагогика, 1972. С.2—25.
- Павлова В.П.* Обучение конспектированию. М.: Русский язык, 1978.
- Поварнин СИ.* Как читать книги. М.: Книга, 1969.
- Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психометрика / Под ред. А.В. Столина, А.Г. Шмелева. М.; Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. М. Педагогика, 1987.
- Семенов Н.Н.* Наука и общество: речи и статьи. М.: Наука, 1973.
- Скорородова О.И.* Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М.: Педагогика, 1990.
- Соколянский И.А.* Несколько замечаний о слепоглухонемых и об авторе этой Книги // *Скорородова О. И.* Как я воспринимаю и представляю 'окужающий мир. М.: Педагогика. 1954. С.3—13.
- Тютюнник В.И.* Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда // Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
- Усачева И.В., Ильсов И.И.* Методика поиска научной литературы, чтения и составления обзора по теме исследования. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Флобер Г.* О литературе, искусстве, писательском труде: письма, статьи: В 2 т. М.: Художественная литература, 1984. Т. 1, 2.

Оглавление

Предисловие.....	3
------------------	---

Глава 1

Методология исследования психологических **проблем-**

1.1. Методологические принципы организации научного исследования „<.....	8
1.2. Уровень философской методологии.....	11
Законы диалектики.....	11
Категории диалектики.....	12
1.3. Уровень общенаучных принципов исследования.....*	17
1.4. Уровень частнонаучных методов исследования.....	24
1.5. Уровень конкретной методики исследования.....	47

Глава 2

• Этапы научного исследования

2.1. Выбор темы и постановка проблемы научного исследования!	
2.2. Ознакомление с проблемой по литературным источникам ..	53
2.2.1. Усвоение языка исследования.....	53
2.2.2. Работа над литературными источниками.....	54
2.3. Составление первоначального плана научного исследования	57
2.4. Формулирование цели, гипотезы, определения задач, предмета и объекта исследования.....	59
<i>Эмпирические познавательные задачи</i>	59
<i>Выбор предмета исследования</i>	; 61
2.5. Сбор фактического материала.....	; 62
2.5.1. Пилотажное исследование.....	62
2.5.2. Систематическое исследование.....	63
2.6. Статистическая обработка фактического материала.....	64
2.6.1. Проблема измерений в психолого-педагогических исследованиях.....	64
2.6.2. Основные понятия и термины.....	66
<i>Графическое представление статистического распределения</i>	67
2.6.3. Вычисление и представление средних.....	67
<i>Вычисление среднего арифметического</i>	67
2.6.4. Коэффициент корреляции.....	69
2.6.5. Случаи применения методов непараметрической статистики.....	73
2.7. Качественный анализ экспериментальных данных.....	74
2.7.1. Основные мыслительные операции.....	75
2.7.2. Наименование, логическое генерирование, вербальное комбинирование.....	76

2.7.3. Интерпретация, номологизация, определение.....	78
2.7.4. Индуктивное и дедуктивное предсказание, синтаксическое комбинирование.....;	79
2.7.5. Верификация, доказательство, объяснение.....	80
2.8. Составление расширенного плана работы	81
2.9. Литературное оформление научной работы.....	81
2.10. Оценка практической и теоретической эффективности проведенного исследования.....	84

Глава 3

Требования к написанию научных работ разного уровня

3.1. Курсовая работа.....;	86
3.2. Дипломная работа.....	87
3.3. Кандидатская диссертация.....	89
3.4. Докторская диссертация.....	90

Глава 4

Темы студенческих научных работ

4.1. Алгоритм исследования.....	92
4.2. Темы курсовых работ.....	94
4.3. Темы дипломных работ.....	130

Глава 5

Темы кандидатских и докторских диссертаций

5.1. Темы кандидатских диссертаций.....	143
5.2. Темы докторских диссертаций.....	173
Литература	204

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ ТЮТЮННИК

Оснoвы ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

РЕДАКТОР М.И.ЧЕРКАССКАЯ
КОРРЕКТОР Т. П.ТОЛСТОВА
КОМПЬЮТЕРНАЯ ВЕРСТКА А.И. ЧЕКАЛИНОЙ, А.В. СЫРОМЯТНИКОВА
ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ А. И. ЧЕКАЛИНОЙ

УМК «Психология»
ЛИЦЕНЗИЯ № 00451 от 15 НОЯБРЯ 1999 г.

АДРЕС: 121069, г. МОСКВА, ТРУБНИКОВСКИЙ ПЕР., д. 22 СТР. 2,
ТЕЛ. (095) 746-02-39, ТЕЛ./ФАКС (095) 952-45-90
E-MAIL: CQLLECT(3>MAILRU.

ПОДПИСАНО В ПЕЧАТЬ 03.09.02. ФОРМАТ 84 * 108/32. ТИРАЖ 10000.
БУМАГА ГАЗЕТНАЯ. ГАРНИТУРА TIMESET. УСЛ. ПЕЧ.Л. 6,25. ЗАКАЗ № 2121.

ОТПЕЧАТАНО В ПОЛНОМ СООТВЕТСТВИИ С КАЧЕСТВОМ ПРЕДОСТАВЛЕННЫХ ДИАГНОСТИВОВ НА
ИЗДАТЕЛЬСКО-ПОЛИГРАФИЧЕСКОМ ПРЕДПРИЯТИИ
«ПРАВДА СЕВЕРА».
163002, АРХАНГЕЛЬСК, ПР. НОВГОРОДСКИЙ, 32.