

**Министерство образования и науки Российской Федерации  
Мурманский государственный гуманитарный университет**

**О.В. Оконешникова**

**НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ  
В ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИИ**

*Учебное пособие*

**Мурманск**

**2014**

**УДК 159.9.07(075.8)**

**ББК 88в6я73**

**О-51**

Печатается по решению Совета по научно-исследовательской работе и редакционно-издательской деятельности Мурманского государственного гуманитарного университета

Рекомендовано к печати кафедрой психологии (протокол № 5 от 17.01.2014 г.)

Рецензенты:

*И.А. Синкевич*, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии МГГУ

*И.Б. Храпенко*, канд. психол. наук, доцент, декан факультета психологии Международного института бизнес-образования (МИБО)

**Оконешникова О.В.**

**Научное исследование в психологии и образовании:** Учебное пособие. – Мурманск: МГГУ, 2014. – 207 с.

Учебное пособие представляет собой систематическое изложение дисциплины «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» и содержит конспект лекций, а также материалы по курсу.

Дисциплина «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» является частью профессиональной подготовки студентов, обучающихся по образовательной программе магистратуры «Психология организационно-управленческой деятельности».

Учебное пособие может использоваться студентами и преподавателями, работающими по образовательным программам психолого-педагогического направления; рекомендуется также при изучении дисциплин «Научно-исследовательская работа в семестре», «Методология и методы организации научного исследования», «Математическая обработка данных психолого-педагогических исследований», «Организационно-управленческая диагностика», входящих в учебный план магистерской программы «Психология организационно-управленческой деятельности».

Печатается в авторской редакции.

ISBN

ISBN

© О.В. Оконешникова, 2014

© оформление ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», 2014

## Предисловие

Учебное пособие представляет собой систематическое изложение дисциплины «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления», которая является частью профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальностям и направлениям подготовки психолого-педагогического образования.

Целью освоения дисциплины «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» является: развитие профессиональной компетентности магистра посредством освоения практических научно-методологических знаний в области психологии образования, ведущих к научному осмыслению и пониманию ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению субъектов образовательного процесса на основе развития общекультурных и профессиональных компетенций. Данная учебная дисциплина является дисциплиной базовой части профессионального цикла.

Студент, изучающий дисциплину «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» в рамках образовательной программы «Психология организационно-управленческой деятельности» должен обладать следующими компетенциями:

### ***общефессиональными компетенциями (ОПК)***

использованием научно-обоснованных методов и технологий в психолого-педагогической деятельности, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации (ОПК-2);

способностью проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности (ОПК-5);

владеть современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-6);

способностью применять психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса (ОПК-8);

### ***В научно-исследовательской деятельности (ПКНИ):***

способностью проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы (ПКНИ-1);

способностью выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития детей (ПКНИ-2);

способностью критически оценивать адекватность методов решения исследуемой проблемы (ПКНИ-3);

готовностью использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем (ПКНИ-4);

способностью разработать и представить обоснованный перспективный план исследовательской деятельности (ПКНИ-5);

способностью организовать взаимодействие специалистов для достижения цели исследования (ПКНИ-6);

способностью выстроить менеджмент реализации результатов исследований (ПКНИ-7);

способностью представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества (ПКНИ-8);

способностью выделять исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения (ПКНИ-9).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования:

**Знать:**

- методологию современной науки;
- основные методологические принципы научных исследований в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления;
- методы количественных и качественных исследований в области психологии и образования;
- нормативно-правовую основу и этические требования к научным исследованиям в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления

**Уметь:**

- выделять проблемы образования, цели и задачи психолого-педагогического исследования;
- выделять объект и предмет исследования, строить содержательные модели и гипотезы научного исследования в деятельности психолого-педагогического направления;
- строить дизайн научного исследования в области психологии образования;
- подбирать методики диагностики развития и обучения учащихся с учетом методологических оснований современной науки.

**Владеть:**

- методами организации научного исследования в психологии и педагогике;

- методами количественного и качественного исследования в области профессиональной деятельности психолого-педагогического направления;
- методами обработки данных психолого-педагогического исследования;
- методами интерпретации психолого-педагогического исследования;
- методологией и методами психолого-педагогического обследования с учетом задач практики.

В учебном пособии «Научное исследование в психологии и образовании» представлены требования к проведению и оформлению научного исследования по магистерским диссертациям, опирающиеся на основные документы (Федеральный государственный образовательный стандарт и Национальный стандарт по оформлению диссертаций от 2012 года). Требования конкретизированы в соответствии с образовательной программой «Психология организационно-управленческой деятельности».

В работе приведены рекомендации и примеры для разработки программы научного и прикладного исследования в области психологии.

В приложении представлены рекомендации по выполнению контрольных работ по дисциплине «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления».

# 1. Научное исследование: основные требования и виды научных исследований в психологии и образовании

## 1.1. Характеристика научных работ

В науке существуют различные виды исследовательских работ, которые различаются по целям, решаемым задачам, программе и, соответственно, по критериям их оценки.

В психологии можно выделить три основных вида научных работ:

1) теоретические работы (основной задачей является анализ различных подходов к проблеме и авторское обобщение с учетом «культурных» традиций науки);

2) исследовательские работы с эмпирическим исследованием (основной задачей является доказательство исследовательской гипотезы);

3) практико-прикладные и проектные работы (основной задачей является разработка обоснованных рекомендаций для практиков).

Наиболее типичным видом студенческой научной работы по психологии является работа с эмпирическим исследованием, поскольку именно такой вид работы, прежде всего, формирует профессиональное мышление, столь нужное будущему специалисту, поскольку деятельность психолога является творческой и не всегда поддается алгоритмизации. Научными стандартами исследовательских работ для психологов выступают, прежде всего, диссертационные исследования.

К научным работам обычно относят диссертации, выпускные квалификационные (дипломные) работы и курсовые работы. Кроме публикуемых научных работ к ним можно отнести даже планы диссертаций, авторефераты, заключения по диссертациям и даже ответы на экзаменах и семинарах.

Существенной чертой научной работы является *доказательное обоснование результатов научного исследования*. Автор научной работы в ряде случаев может воспользоваться результатом научного исследования другого лица с обязательным упоминанием его вклада, то есть самостоятельное проведение исследования (эксперимента) не является обязательным.

Каковы же характерные особенности научной работы?

1) В научной работе всегда ставится некоторый вопрос (проблема). Он отличается от обычных вопросов тем, что на него нельзя дать непосредственно достаточно полный и истинный (обоснованный) ответ. Этот вопрос содержит некую неопределенность, которую необходимо устранить в ходе исследования.

2) Ответ на вопрос в научной работе всегда обосновывается и формулируется в виде некоего результата. Для обоснования необходимо проводить научное исследование.

Авторам научных работ необходимо правильно формулировать результаты (положения, выносимые на защиту). Положения, выносимые на защиту, обязательно включаются в диссертационные исследования. В студенческих научных работах проектного типа, которые имеют практико-прикладное значение, формулировки положений, выносимых на защиту, также являются обязательными.

Требования к результатам:

1. Эти положения, тезисы должны быть конкретными суждениями, носящими утвердительный характер.

2. Результаты должны быть утверждениями, в которых четко и конкретно указаны объекты, относительно которых нечто утверждается, и те свойства и отношения, которые этим объектам приписываются. Основные понятия (термины) в формулировке результата научной работы должны быть явно и четко определены.

3. Истинность результата научной работы должна быть обоснована.

4. Если автор научной работы претендует на получение собственных результатов, то эти результаты должны быть четко выделены и отличимы от результатов других авторов.

5. Новизну результата необходимо обосновывать сравнением результата автора с другими результатами, чтобы показать отличие первого от вторых.

6. Если к научной работе предъявляется требование актуальности, то автор должен указать конкретные научно-практические задачи, которые могли бы, по мнению автора, быть решены с помощью полученных им результатов [150].

Гипотезы научного исследования, в отличие от защищаемых положений, формулируются в еще более конкретной форме, еще более лаконично, поскольку они должны быть доказаны с применением статистических методов. Наличие гипотезы в самом начале исследования позволяет правильно выстроить его логику.

## **1.2. Основные требования к научному исследованию в психологии**

Актуальность, новизна и доказательность – это основные требования к научному исследованию. Очень часто достижение всех этих требований не обеспечивается в полной мере: если исследование новое, оригинальное, то страдает доказательность; если работа доказательная, то, как правило, она не слишком оригинальна.

*Доказательность* – это подтверждение выдвигаемых предположений в ходе эксперимента и с использованием статистических методов. Доказательность практически не достижима в поисковом исследовании, которое строится, скорее, на гуманитарной парадигме. Только естественнонаучный подход обеспечивает доказательность.

Идеальное соотношение актуальности и новизны: тема *актуальна* в теоретическом или практическом плане, связана с проблемами современности, и это успешно доказано исследователем; существует *новизна* в постановке проблемы, применяемых методах или полученных результатах.

Недопустимо, если исследование не имеет научной и практической значимости или является буквальным повторением чужого исследования. Так, тщательно выполненная лабораторная работа с использованием психологических методов, не увязанная с проблемами психологической теории и практики, не является научным исследованием.

Доказательность обеспечивается обоснованием положений, выносимых на защиту, и доказательством гипотезы.

*Положения, выносимые на защиту*, – это доказанный результат работы (научный, практический или прикладной). Положения, выносимые на защиту, являются утверждениями автора работы относительно специфики исследуемого явления или проекта коррекционной, тренинговой, диагностической методики.

Защита заключается либо в подтверждении гипотезы исследования (если речь идет об эмпирическом или теоретическом исследовании) или в доказательстве обоснованности проекта, соответствия его нормативным квалификационным требованиям.

*Гипотеза* – это предполагаемый научный результат. Это предположение, которое можно подтвердить или опровергнуть в эксперименте (или на основе эмпирического исследования). Для того, чтобы однозначно подтвердить или опровергнуть гипотезу, необходимо ее сформулировать определенно и лаконично.

Гипотеза всегда является прообразом модели, если последующим ходом исследования она будет подтверждена. В силу этого гипотеза должна в границах предмета исследования выполнять следующие функции - описательную, объяснительную, прогностическую. Гипотеза должна быть сформулирована таким образом, чтобы отражать предмет исследования и основные характеристики изучаемого явления.

Гипотеза является необходимым компонентом естественнонаучного подхода. В гуманитарном (описательном) подходе гипотезы в явном виде может и не быть, поскольку в данном случае исследование носит поисковый или проектный характер. В скрытом виде гипотеза присутствует всегда, поскольку она направляет исследователя на поиски ответа на вопрос. В рамках поискового исследования можно сформулировать гипотезу, если мы ставим целью найти что-либо новое (существует ли такой феномен?) или обозначить границы изучаемого явления.

Важно не только сформулировать гипотезу, но и все исследование построить в соответствии с ней, ставя задачу доказательства.



### 1.3. Доказательность научного исследования

*Доказательность* – это проверяемость результатов в ходе исследования. Обычно доказательность обеспечивается логикой построения самой работы в соответствии с гипотезой и грамотно построенным исследованием, обосновывающим предположение автора с помощью средств, принятых научным сообществом в качестве норм доказательства.

Основные требования к доказательности научного исследования:

1) эмпирическому исследованию предшествует анализ проблемы, на основе которого определяется система понятий и содержательная модель изучаемого явления;

2) выделены наиболее важные факторы, определяющие наблюдаемое явление;

3) исследование выстроено в соответствии с гипотезой; гипотеза сформулирована четко и определенно;

4) разработана программа и план эмпирического исследования;

5) использованы валидные, надежные и репрезентативные методы;

6) используется достаточная для анализа и репрезентативная выборка;

7) результаты обобщены в единой базе данных (в виде таблицы);

9) проведен количественный и качественный анализ данных;

10) гипотеза доказана с использованием статистических методов, по крайней мере, на 5% уровне значимости.

Доказательность в полной мере достижима только в естественных науках. В гуманитарных науках доказательность является ограниченной. Скорее можно говорить об обоснованности, т. е. соответствии «культурным» канонам науки, принятым научным сообществом. Исследователь должен быть знаком с основными направлениями исследований, методами, понятиями и нормами обоснования.

*Убедительность* исследования – это апелляция не к эксперименту, а к логике, здравому смыслу, авторитетам, нормативным соображениям (таким, как этика, корпоративные правила, традиции).

## 2. Логика научного познания

«Я никогда не гадаю. Очень дурная привычка: действует губительно на способность логически мыслить».

Шерлок Холмс в «Знаке четырех»

Методологи отмечают важную роль логики в построении научного знания. В науке используются три основные формы умозаключений: индукция, дедукция и абдукция. «Теоретизирующая наука» использует приемы дедукции. Дедукция – это такая форма мышления, когда новая мысль выводится чисто логическим путем (т.е. по правилам логики) из некоторых логических посылок [91, с. 133]. В дедуктивной логике новое знание о предмете или группе предметов получают на основании уже имеющегося знания. Ценнейшим инструментом научного исследования является *аксиоматический метод*, который позволяет быстрее выявить внутреннюю связь между отдельными разделами теории, четко вычленив исходные положения, приучает к точности и сложности суждений [91, с. 134]. Основы формальной логики были заложены еще Аристотелем в книге «Органон». Аристотель выяснил требования, которым должны отвечать отдельные мысли, входящие в состав дедуктивного умозаключения и раскрыл правила некоторых видов дедуктивных умозаключений.

«Ощущения – это обман наших чувств».

Рене Декарт

Идеи Аристотеля были развиты Рене Декартом (1596-1650), который переоценивал роль дедукции. Дедукцию и интуицию он считал наиболее важными в познании мира. Ему принадлежит знаменитая фраза: «Ощущения – это обман наших чувств». В своих рассуждениях Декарт доходит до признания «врожденных идей».

Повод к недооценке дедукции дал английский философ Фрэнсис Бэкон (1561-1626), который в своем знаменитом труде «Новый органон» заложил методологические основы науки Нового времени – принцип верифицируемости как идеологии опытного (эмпирического) познания.

Английский философ Джон Стюарт Милль (1809-1873) в противовес Декарту разрабатывал философию позитивизма, отстаивая феноменалистскую трактовку науки. В своей работе «Система логики» он доказывал, что дедукции вообще не существует, что дедукция – это только момент индукции. Единичные случаи, по его мнению, представляют собой единственное основание вывода.

Индукция в широком смысле слова – форма мышления, посредством которой мысль наводится на какое-либо общее правило, общее положение, присущее всем единичным предметам какого-либо класса. Разумеется, в радикальном индукционистском подходе тоже имеются свои слабые места. Непонятно, чем такая наука отличается от познания наивного наблюдателя. Принцип верифицируемости не спасает ситуацию, поскольку нет правила, по которому мы отбираем полученный в опыте материал. Например, мы хотим выяснить, на какие числа можно разделить число 60 без остатка: число 60 делится на 1, на 2, на 3, на 4, на 5 .... Если у нас нет правила, по которому мы делаем выводы, то вполне может получиться, что в результате подобной проверки будет вывод: «Число 60 делится на все числа». Известны две типичные ошибки в индуктивном умозаключении: «Поспешное обобщение» и «После этого, значит, по причине этого».

«Поспешное обобщение» проявляется в том, что в посылках не учтены все обстоятельства, которые являются причиной последующего явления. В книге М. Голдстейн и И. Голдстейн [55] приводится пример подобной ошибки при изучении причин туберкулеза. Первоначальное предположение медиков было о том, что туберкулез легких связан с высокой задымленностью воздуха. Только впоследствии поняли, что высокая задымленность воздуха является всего лишь побочным фактором среды рабочих районов, где живут малообеспеченные граждане, часто болеющие туберкулезом из-за неполноценного питания. Хрестоматийным стал в психологии пример, когда была обнаружена корреляция между длиной ноги и интеллектом, поскольку забыли о главном (но неучтенном) факторе – о возрасте ребенка.

В психологических исследованиях чрезвычайно часто встречается ошибка «После этого, значит, по причине этого», которая связана с тем, что происходит смешение причинной связи с простой последовательностью во времени. Так, часто причиной изменений в психическом развитии ребенка видят коррекционные мероприятия, поскольку они предшествуют изменениям.

Так или иначе, индукция в настоящее время очень распространена в методологически неразвитых науках, подобных психологии. В психологии собран большой объем материала, но серьезно страдает его систематизация и обобщение. В 70-е годы XX века в социальной психологии были приняты очередные попытки создать единую теорию, но безуспешно. Господствует так называемый «ползучий эмпиризм».

В научном познании индукция и дедукция тесно связаны друг с другом. Альберт Эйнштейн [219] удачно выразился по этому поводу: «Для применения своего метода теоретик в качестве фундамента нуждается в некоторых общих предположениях, так называемых принципах, исходя из которых, он может вывести следствия. Его деятельность, таким образом, разбивается на два этапа. Во-первых, ему необходимо отыскать эти принципы,

во-вторых, развивать вытекающие из этих принципов следствия. Для выполнения второй задачи он основательно вооружен еще со школы. Следовательно, если для некоторой области, т. е. совокупности взаимозависимостей, первая задача решена, то следствия не заставят себя ждать. Совершенно иного рода первая из названных задач, т. е. установление принципов, могущих служить основой для дедукции. Здесь не существует метода, который можно было бы выучить и систематически применять для достижения цели. Исследователь должен, скорее, вывести у природы четко формулируемые общие принципы, отражающие определенные общие черты совокупности множества экспериментально установленных фактов» [219, с. 5-6].

Предполагается, что дедуктивные умозаключения позволяют оформить научное знание в логически безупречной форме. Считается, что математика является образцом безупречных суждений, и к этому так же стремятся другие отрасли знания. Но так ли это на самом деле?

Как правило, исследователь (или диагност) поставлены в такую ситуацию, когда многие исходные данные совершенно неизвестны, нужно строить умозаключение в условиях неопределенности. Речь идет о том, что следует сформулировать гипотезы и попробовать выбрать наиболее правдоподобное объяснение феномену. Эта проблема не уникальна для психологии, она также встречается в медицине. Очень выразительно это показано в сериале «Доктор Хаус». Хаус на доске пишет гипотезы, а его ассистенты пытаются доказать эти гипотезы, используя лабораторные методы или даже эксперименты на больном, изучая изменение его состояния в процессе воздействия.

В чем же проблема? Проблема в том, что Хаус может пропустить какую-то важную гипотезу. Гипотезы, которые использует доктор Хаус, – это по сути модели, которые проверяются. Это не дедукция, поскольку полной информации о феномене нет. Здесь присутствует догадка, и Хаус не отрицает этого. То, что делает Хаус, – «ретроспективное рассуждение»: мы начинаем с результата в настоящем, со следствия, и движемся назад, в прошлое, в поисках причины. Мы часто ошибаемся, поскольку множество причин могут привести к одному и тому же результату, и найти единственно верную причину методом дедукции невозможно. Приходится предполагать.

Метод «ретроспективного рассуждения» был разработан американским философом Чарльзом Пирсом, который назвал его абдукцией: Абдукция есть, в конечном счете, не что иное, как построение гипотез» [цит. по: 212, с.67-68].

Абдукция в действии выглядит так [цит. по: 212 с. 68]:

*Наблюдается невероятный факт С.*

*Но если А истинно, С было бы чем-то само собой разумеющимся.*

*Следовательно, есть основания полагать, что А истинно.*

Пирс следующим образом демонстрировал различие логических процедур [цит. по: 53]:

#### ДЕДУКЦИЯ

Правило: Все фасолыны из этого мешочка – белые.

Случай: Эти фасолыны взяты из этого мешочка.

Результат: Эти фасолыны – белые.

#### ИНДУКЦИЯ

Случай: Эти фасолыны взяты из этого мешочка.

Результат: Эти фасолыны – белые.

Правило: Все фасолыны из этого мешочка – белые.

#### АБДУКЦИЯ

Правило: Все фасолыны из этого мешочка – белые.

Результат: Эти фасолыны – белые.

Случай: Эти фасолыны взяты из этого мешочка.

Чем отличается выбор догадок доктором Хаусом от гипотез ученого? У Хауса дефицит времени (пациент может умереть), а объяснений несколько, поэтому Хаус старается выбрать наименее вероятные гипотезы, надеясь, что все очевидные случаи уже изучены другими врачами. Нет смысла тратить время, поэтому следует искать что-то еще, маловероятное. Ученый пытается найти наиболее вероятную причину, и доказать, что другое (альтернативное) объяснение является маловероятным, а еще он должен оценить этот уровень вероятности, чтобы реализовать принцип фальсифицируемости. В каком-то смысле ученому проще, потому что он может в определенной мере «держат в уме» несколько вариантов гипотез и объяснений реальности. Это позволяет обвинить исследователя в методологическом плюрализме и анархизме, но, скорее, эта позиция будет стимулировать творческую раскованность и панорамность видения проблемы.

### 3. Методология научного исследования в психологии

Методология, метод – это наиболее важная составляющая научного знания. Новая научная отрасль открывается только тогда, когда появляется рефлексия относительно объекта, предмета и методов исследования. Методологические принципы определяют общий путь анализа объекта науки. Т.Д. Корнилова и С.Д. Смирнов [93, с. 261] отмечают, что в качестве принципов психологии выступают «наиболее общие направления построения психологических объяснений». В.В. Никандров [125] определяет методологические принципы как «конкретизацию мировоззренческих позиций и обусловленные убеждениями правила действий в процессе научного познания». «Разделяемые принципы и категории ориентируют автора на определенные ценности и парадигмальные пути построения психологического знания» [93, с. 261]. Таким образом, формируется определенная «картина мира» соответствующей отрасли знания.

В.М. Аллахвердов (2009) отмечает, что методологические принципы выполняют ряд важнейших функций: регуляция научной деятельности (нормативная функция); оценка психологических теорий; создание «научной картины мира». Особенно важной является нормативная функция, хотя не все авторы придерживаются монистических позиций в этом вопросе, как это делает В.М. Аллахвердов, который утверждает: «деятельность научна, если она соответствует правилам «игры в науку», т. е. методологическим принципам».

Одним из важнейших принципов В.М. Аллахвердов считает принцип идеализации. Не случайно он уделял анализу данного принципа значительное внимание в своем выступлении на методологическом семинаре, проводившемся в рамках «Ананьевских чтений» в 2009 году.

Его выступление носило проблемный характер, поэтому в начале своего выступления он процитировал Б.С. Грязнова: теории – это карикатура на реальность, а не реалистическое изображение. Но в то же время введение идеализированных объектов (например, материальная точка, идеальный газ, абстрактный труд, все математические объекты) позволяет рассматривать изучаемый процесс в чистом, не замутненном случайными обстоятельствами виде. В.М. Аллахвердов приводит примеры использования принципа идеализации в гуманитарных науках (и в психологии, в частности). Действительно, использование принципа идеализации в психологии позволило Г.Т. Фехнеру заложить в основание психофизики постулат о равенстве едва заметных различий. Принцип идеализации позволяет науке вводить аксиомы, о которых говорит А. Эйнштейн, описывая модель познания.

По мнению В.М. Аллахвердова, в основе любой психологической теории, претендующей на целостное понимание человека, именно человек

должен быть представлен как идеализированный объект. Но этого мало. Создание психологической теории требует от исследователя уточнения понятий. Так, например, В.М. Аллахвердов считает, что человек должен рассматриваться как идеальная познающая система, на которую не наложено никаких ограничений на прием, хранение и переработку информации.

Принцип идеализации также предполагает наличие идеализированных эмпирических объектов. В психологии вряд ли продуктивно использование идеализированных эмпирических объектов, но использование системы понятий, описывающих поведение человека, позволяет логически грамотно выстроить исследование.

Принцип идеализации отнюдь не является общепринятым в гуманитарных науках. Так называемый диалектический подход к анализу действительности в трактовке К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина критично относится к метафизическим идеализациям, искажающим или игнорирующим отдельные стороны изучаемого явления. «Ползучий эмпиризм», так популярный в американской научной традиции (например, радикальный бихевиоризм) вообще игнорирует роль теории.

Как справедливо замечают Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов, система принципов является открытой и ее нельзя рассматривать вне базовых категорий [93, с. 161]. Вот почему у разных авторов используются различные принципы, новые принципы возникают в результате проработки категорий науки. В отечественной психологии важную роль играют принцип единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и принцип детерминизма (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн). А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский рассматривают принципы детерминизма, системности и развития. Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов [93] говорят о деятельностном подходе и принципе активности, выделяют принцип причинности, системности и принцип развития. Д.В. Лубовский [105] за основу берет принципы детерминизма, развития и системности. К.А. Абульханова-Славская [4], вслед за С.Л. Рубинштейном, использует личностный принцип, который требует «изучать не изолированное восприятие, мышление, память, а то, как воспринимает, мыслит человек» [182]. Затем в работах К.А. Абульхановой-Славской появляется принцип активности (субъектности), который заключается в том, что человек рассматривается как активный деятель, творец своей собственной жизни и истории. В.В. Никандров [125] использует принципы дополнительности, инвариантности, относительности, самоорганизации, системности, соответствия, целостности, устойчивого неравновесия, детерминизма, единства сознания и деятельности, личностного подхода, развития. Увеличение списка разрушает целостную систему принципов психологии, делая картину науки еще более запутанной.

Существует еще одна проблема. В науке выделяются несколько уровней методологии, соответственно, методологические принципы должны

иметь свою конкретизацию на всех уровнях методологии, где они применимы. Это касается и принципа детерминизма, и принципа развития, и принципа системности. На философско-методологическом уровне методологии у Л.С. Выготского выступает диалектический и исторический материализм, у К. Левина – феноменология Э. Гуссерля, а у Ж. Пиаже – идеи А. Бергсона [105, с. 94-103].

Л.С. Выготский не раскрывает методологию общенаучного уровня, но у К. Левина – это физическая теория поля, а у Ж. Пиаже – структурализм и логика Б. Рассела – А. Уайтхеда. Физическая теория поля опирается на принципы, которые были предложены физиками-теоретиками: это принципы соответствия, дополнительности, неопределенности. Ж. Пиаже использует для описания интеллектуальных операций законы логики.

Третий уровень методологии – это частная методология, относящаяся к конкретной науке (в данном случае – к психологии) или к определенной психологической теории. В случае Л.С. Выготского – это культурно-историческая психология, в случае К. Левина – это исследовательская программа гештальтпсихологии и, наконец, у Ж. Пиаже – стадийная теория интеллекта. Конкретные методы (программы наблюдения, тесты, констатирующий и формирующий эксперимент, беседа, анализ продуктов деятельности) относятся к четвертому уровню методологии.

Принцип развития может рассматриваться на всех четырех уровнях методологии. В методологии диалектики развитие присуще и материальному, и идеальному миру. Законы единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, отрицания отрицания – основные законы диалектики. На уровне общенаучной методологии принцип развития – это понимание того, что любой изучаемый феномен развивается и поэтому изучать его необходимо также в развитии. В культурно-исторической психологии принцип развития преобразуется в принцип историзма. Так, Л.С. Выготский рассматривает всякое изучаемое психическое явление как процесс, имеющий собственную историю. Принцип развития реализуется при анализе филогенеза и онтогенеза человека. На уровне процедуры и техники исследования принцип развития осуществляется на основе лонгитюдного метода, идей «параллелограмма развития», формирующего эксперимента, а также генетической интерпретации полученных результатов. Все имеющиеся периодизации – это генетический принцип в действии.

Принцип развития может быть по-разному понят. Так, одни исследователи придают важное значение природным факторам, а другие – социальным. Критерии периодизации также различаются: это могут быть медико-биологические, социальные, педагогические и психологические. Д.Б. Эльконин делает акцент на проблемах психического развития. А.В. Петровский [153] и В.И. Слободчиков [190], вслед за С.Л. Рубинштейном, считают, что в развитии человека первичным является личность, а не психика.



Принцип детерминизма – основополагающий для науки вообще, а не только для психологии. Детерминизм – учение об объективной закономерной взаимосвязи и взаимообусловленности явлений материального и духовного мира: одно явление является причиной другого. К формам детерминизма можно отнести: 1) причинность; 2) статистический детерминизм; 3) системный детерминизм; 4) детерминизм обратной связи; 5) целевой детерминизм.

Самая разработанная и самая простая форма детерминизма – это установление причинной связи между явлениями. Но даже в этом случае не все так просто. Например, такой простой случай, как совершение самоубийства. Что в данном случае является причиной? С точки зрения судмедэксперта, причина смерти – пуля, а с точки зрения психолога – твердое решение человека покончить с собой. Социолог же будет рассматривать социально-экономические факторы суицида. Фактически, мы имеем цепочку причин и факторов, ведущих к смерти. То, что для одной науки – причина, для другой – фактор, описанный вероятностным детерминизмом. И даже внутри одной науки детерминизм может быть понят по-разному. Так, С.Л. Рубинштейн понимает причинность как опосредование «внешнего через внутреннее», а Л.С. Выготский говорит о роли знака в развитии высших психических функций, о влиянии условий жизни на развитие человека.

В последние годы все больше говорят не о простой причинной связи, а о более сложных формах детерминизма. Так, в рамках статистического детерминизма стало модно говорить об «эффекте бабочки», о точке бифуркации, когда даже малозначимый фактор резко нарушает обычный ход развития. Для изучения статистического детерминизма психологи используют математические методы, которые позволяют оценить вероятность связи между явлениями.

Целевой детерминизм отражает характеристики активности субъекта. Не случайно говорят: если у человека нет цели, то никакой ветер не будет ему попутным. Целевой детерминизм в полной мере отражен в работах тех авторов, которых интересуют проблемы духовности человека (Ж. Нюттен, А.Н. Леонтьев и Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Б.С. Братусь, А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, В.А. Петровский). Детерминизм обратной связи – это вопрос о том, что было раньше: курица или яйцо; как соотносятся между собой сознание и деятельность и пр.

Принцип системности становится все более популярным в науке. Часто психологи используют это понятие не слишком корректно, поскольку всего лишь изучают элементы и связи между ними, что является отражением структурного или комплексного подхода. В рамках системного подхода психические явления должны рассматриваться как система, не сводимая к сумме своих элементов и обладающая структурной организацией. В полной мере системный подход реализован в экологической теории развития

человека У. Бронфенбреннера; в теории построения движений Н.А. Бернштейна; в учении о развитии высших психических функций Л.С. Выготского и А.Р. Лурия; в учении о динамической локализации высших психических функций (А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин и др.). Системность – это принцип, который следует рассматривать на всех уровнях анализа человека.

Если провести анализ тех методологических принципов, которые выделены отечественными авторами (Л.С. Выготский; А.Н. Леонтьев; С.Л. Рубинштейн; К.А. Абульханова-Славская; А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский; Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов; В.В. Никандров; В.М. Аллахвердов; Д.В. Лубовский; И.А. Мироненко) и зарубежными исследователями (К. Левин; Ж. Пиаже; Л. Хьелл и Д. Зиглер), то получается слишком длинный и несистематизированный список. Принципы не сгруппированы по уровням. Многие принципы противоречат друг другу. Так, например, по мнению В.М. Аллахвердова (2009), противоречащими являются принцип детерминизма и принцип активности (свободы). Противоречащими друг другу являются принцип соответствия (рациональности) и принцип дополнительности (либерализма А.В. Юревича и, в крайнем выражении, плюрализма В.В. Козлова). Противоречат друг другу принцип простоты (или экономии, в трактовке бихевиористов) и комплексный подход (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов).

Таблица 1. Противоречия в трактовке методологических принципов

Тезис	Антитезис
<p>Общенаучный уровень</p> <p>Принцип соответствия (Н. Бор): следствия квантовой механики должны совпадать в предельном случае с результатами классической теории).</p> <p>Конкретно-научный уровень</p> <p>Внутренняя согласованность научного знания (Л. Хьелл, Д. Зиглер): адекватная теория личности должна объяснять отличные друг от друга феномены внутренне согласованным способом.</p>	<p>Общенаучный уровень</p> <p>Принцип дополнительности (Н. Бор): в науке может существовать две картины мира, так, в квантовой физике следует учитывать, что атом является одновременно и частицей, и полем).</p>
<p>Общенаучный уровень и конкретно-научный уровень</p> <p>Принцип рациональности (В.М. Аллахвердов): научное описание природы должно быть непротиворечивым.</p> <p>Дробность психологических теорий явно не удовлетворяют критериям «внешнего оправдания» и «внутреннего совершенства» (А. Эйнштейн, Л.М. Веккер).</p>	<p>Общенаучный уровень</p> <p>Постнеклассическая наука – требование учета ценностно-целевых установок ученого и его личности в целом (М. Полани, И. Лакатос); методологический плюрализм – существует множество равноправных типов знания; не существует универсального познания (П. Фейерабенд).</p> <p>Конкретно-научный уровень</p> <p>Принцип научного либерализма</p>

	(А.В. Юревич): допустимо существование в науке нескольких парадигм. Принцип плюрализма (В.В. Козлов).
Конкретно-научный уровень Человек рационален и его поведение обусловлено внешними стимулами (бихевиоризм) и логикой познания мира (когнитивная психология).	Конкретно-научный уровень Человек – не столь уж рациональное существо. Он ограниченно рационален (Г. Саймон), принимает нерациональные решения (Д. Канеман).
Общенаучный уровень Проверяемость как верифицируемость (Ф. Бэкон): необходимо искать подтверждения собственной гипотезе в ходе эмпирической проверки.	Общенаучный уровень Проверяемость как фальсифицируемость (К. Поппер): необходимо искать опровержения собственной гипотезе.
Общенаучный уровень Принцип детерминизма как учение об объективной закономерной взаимосвязи и взаимообусловленности явлений материального и духовного мира.	Общенаучный уровень Принцип активности (свободы): человек способен действовать, исходя из внутренних причин (саморазвития, самоорганизации и пр.). Свободное действие человека ничем не детерминировано, кроме внутренних причин.
Общенаучный уровень Принцип жесткой механистической детерминированности.	Общенаучный уровень Стохастическая детерминированность, или Принцип неопределенности (В. Гейзенберг).
Конкретно-научный уровень Детерминизм понимается как влияние условий жизни на психику человека, знак – важнейший фактор развития ребенка (Л.С. Выготский).	Конкретно-научный уровень Детерминизм как «внешнее через внутреннее» (С.Л. Рубинштейн).
Общенаучный и конкретно-научный уровень Принцип системности в психологии: психические явления рассматриваются как система, не сводимая к сумме своих элементов и обладающая структурной организацией (У. Бронфенбреннер, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.А. Бернштейн).	Общенаучный и конкретно-научный уровень Различные варианты холизма, элементаризма, эклектизма, редукционизма и внешнего методологизма [11].
Общенаучный уровень Принцип простоты (Оккам): «Не вводите сущностей превыше необходимого». Из нескольких теорий, обладающих примерно равной объяснительной силой, предпочтительнее та, которая использует меньше допущений. Для гуманитарных наук: из нескольких интерпретаций текста предпочтительнее та, которая единообразно объясняет	Общенаучный уровень Комплексный подход – изучение явления методами различных наук. Комплексный подход в психологии (Б.Г. Ананьев): всестороннее изучение человека и его связей с миром.

больше элементов текста («принцип смыслового совершенства» Гадамера).	
Конкретно-научный уровень В диаде «психика – личность» первична психика (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин).	Конкретно-научный уровень В диаде «психика – личность» первична личность (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков).
Общенаучный уровень Принцип преемственности: новая теория должна давать <i>объяснение</i> старой так, чтобы все факты, на которых опиралась старая теория, не игнорировались, а интерпретировались в терминах новой теории. Широта охвата (Л. Хьелл, Д. Зиглер): адекватная теория должна охватывать и объяснять широкий круг разнообразных поведенческих феноменов.	Общенаучный уровень Эвристическая ценность (Л. Хьелл, Д. Зиглер): адекватная теория должна стимулировать новые идеи для дальнейшего научного поиска. А. Эйнштейн о физике: «Все знают, что то-то и то-то невозможно. Но всегда находится невежда, который этого не знает. Он-то и делает открытие».
Общенаучный уровень Направленность на обобщение, доказательность.	Общенаучный уровень Направленность на эвристику (прогностическая ценность) и функциональную значимость (способность теории предлагать полезные подходы к решению проблем).

Предложенная выше таблица отражает состояние дел не только в науке в целом, но и в психологии. Методология отражает противоречивость научных построений и, возможно, противоречивость самой объективной реальности. На наш взгляд, эта противоречивость не так опасна, если речь идет о «картине мира», создаваемой наукой. Ведь еще К. Юнг в своей работе «Психологические типы» показал, что сущность человека противоречива. Сознание и бессознательное уравнивают друг друга. Мужчина обладает женским началом «анима», а женщина – мужским «анимус». Такова диалектика личности и поведения человека. Таким образом, противоречивость не страшна для осуществления мировоззренческой функции науки. Сознание – бессознательное, свобода – детерминизм, холизм – элементаризм, рациональность – иррациональность, конституционализм – инвайронментализм, изменяемость – неизменность, субъективность – объективность, проактивность – реактивность, гомеостаз – гетеростаз, познаваемость – неизменность, внешнее – внутреннее, социальное – биологическое, коллективизм – индивидуализм – это все различные составляющие основного объекта психологии [118; 215]. Человек, природа и общество многообразны. Важно знать об этом многообразии, чтобы использовать это для построения теоретических моделей изучаемых явлений.

Проблема в другом – необходимо создать единые нормативные образцы для науки, а внутренняя противоречивость не позволяет реализовать

нормативную функцию методологии. Мы сейчас имеем даже не мультипарадигмальную психологию, а, скорее, допарадигмальную науку о человеке, поскольку не можем договориться о том, что и как следует изучать. Проблема метода остается открытой.

Пока психология размышляет о том, как разрешить методологические противоречия, физики изящно описали поведение кванта. Уравнение Шрёдингера и принцип неопределенности Гейзенберга во всей полноте описывают поведение квантовой частицы и методологически реализуют диалектический синтез по Гегелю, что позволяет снять противоречия тезиса и антитезиса в квантовой механике.

#### 4. Обзор основных парадигм психологического исследования

В программной статье «Интеграция психологии: утопия или реальность?» А.В. Юревич констатирует, что в методологическом самосознании психологической науки сейчас отчетливо выражены интеграционные тенденции. По его мнению, за ними стоят внутренние потребности этой науки, которая в течение многих лет была расколота на «государства в государстве». А.В. Юревич отмечает, что признаками реализации «конвергентной модели» в психологии являются дискуссии, развернувшиеся в Пекине на Международном психологическом конгрессе (2004), а также издание Манифеста интегративной психологии в Ярославле. По мнению А.В. Юревича, интегративные тенденции в психологии, как и во всей современной науке, связаны с постмодернистской методологией, утверждающей принципы «равной адекватности теорий». Соответственно, происходит переход от «парадигмы» взаимного непризнания и конфронтации к «парадигме» сотрудничества и объединения. Он видит принципиальное различие между прежними попытками объединения психологического знания с тем, что происходит сейчас. Ранее «интеграция» была связана с искусственным «натягиванием» некоторой частной объяснительной схемы на всю психологическую реальность [225]. Постмодернистская трактовка интеграции предполагает равноправное взаимодействие на основе взаимного признания. Но тут возникает проблема поиска модели интеграции науки, и ответ на вопрос должен вытекать из того, в чем проявляются «разрывы» психологического знания, которые препятствуют его интеграции.

По мнению А.В. Юревича, в структуре психологического знания «можно усмотреть три фундаментальных разрыва:

- *горизонтальный* – между основными психологическими теориями и соответствующими психологическими «империями» (бихевиоризмом, когнитивизмом, психоанализом и др.), каждая из которых предлагает свой образ психологической реальности, свои правила ее изучения и т.п.;
- *вертикальный* – между различными уровнями объяснения психического: внутриспихическим (феноменологическим), физическим, физиологическим, социальным и др.; этот разрыв порождает соответствующие «параллелизмы» – психофизический, психофизиологический и психосоциальный;
- *диагональный* – между исследовательской (академической) и практической психологией. «Конечно, в структуре психологического знания можно разглядеть и немало других разрывов и «белых пятен», однако именно три обозначенных разрыва представляются основными, порождающими общую дезинтегрированность психологии, и, соответственно, их преодоление или хотя бы

сокращение выглядит как основные направления ее интеграции» [225].

А.В. Юревич отмечает, что горизонтальная интеграция давно провозглашена и во многом реализована на уровне базовых методологических принципов отечественной психологии, таких как принцип единства сознания и деятельности, аффекта и интеллекта и др.), причем, наверное, давно пора осуществить взаимное наложение этих принципов и призывать не к «парным союзам» соответствующих локусов психологической реальности, а к их объединению в триаду, т.е. провозгласить единство когнитивных, аффективных и поведенческих процессов. В результате обозначается такой наиболее простой и естественный вариант горизонтальной интеграции психологии: «наверху», т.е. на уровне общей картины психологической реальности, она видится как единство когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов, а «внизу», т.е. на уровне исследовательской практики, в каждом изучаемом феномене вычленяются когнитивная, аффективная и поведенческая стороны [225].

«Горизонтальная» интеграция уже достаточно давно реализуется в психологической науке, поскольку большинство психологов не являются адептами какой-либо «одной отдельно взятой» теории, а реализуют комплексный взгляд на психологическую реальность, впитавший в себя элементы разных концепций (психоанализа, бихевиоризма, гуманистической психологии, когнитивизма и пр.) Любой современный психолог – это своего рода стихийный интегратор психологического знания. Таким образом, как считает А.В. Юревич, существующие в психологии теории не так уж непримиримы и «несоизмеримы» (в терминах Т. Куна) друг с другом. Не существует «неправильных» психологических теорий, поскольку каждая из них достаточно адекватно объясняет какой-либо аспект психологической реальности.

А.В. Юревич отмечает, что главная методологическая проблема психологической науки – это объединение различных уровней проявления и детерминации психического. В истории психологии существуют попытки найти взаимные переходы между этими уровнями, например, путем установления количественных соответствий между физической величиной стимула и интенсивностью вызываемой им психической реакции (закон Вебера-Фехнера). Решение данной проблемы дало бы возможность вписать психическое и физическое в единое «пространство». Малоудовлетворительные результаты подобных попыток породили представление о «параллелизмах» – психофизическом, психофизиологическом, психосоциальном – как об одном из главных свойств предмета психологии и одной из главных головоломок (в терминах Т. Куна) психологической науки.

Эти парадоксы успешно преодолевались на уровне общеметодологических принципов. Например, системный подход декларирует необходимость системного, т.е. взаимосогласованного и взаимодополняющего, изу-

чения самых разных уровней психического. «В конкретной же исследовательской практике подобные мечты и программы не только не удавалось реализовать, но и происходило своего рода удвоение исходных «параллелизмов» вследствие того, что «параллельная» детерминация психического проецировалась на само психическое. Психическое постоянно «гоняли» по основным плоскостям его детерминации, помещая то в социальную плоскость (например, путем таких его пониманий и, соответственно, локализаций, как «психика – это отношение», «психика – это совокупность общественных отношений» и т.д.), то в физиологическую («психическое – это результат взаимодействия нейронных ансамблей» и др.), то отодвигая подальше от них обеих и отождествляя, например, с душой. В итоге методологических рассуждений стало ясно, что невозможно понять и объяснить психику, абстрагируясь от какой-либо из основных сфер ее детерминации, а тем более от всех, кроме одной. Понять и объяснить психику можно только, рассматривая ее одновременно и как порождение социума, и как функцию нейронов, и как многообразие нашего феноменального мира, и в других ипостасях, что, естественно, не означает необходимости для каждого конкретного психолога «ловить» ее на всех этих уровнях и не превращает специализацию исследователей в абсурд. В русле методологического либерализма это означает, что познать психологическую реальность можно только объединенными усилиями тех, кто изучает нейроны, тех, кто изучает внутренний мир человека, в том числе и его душу, тех, кто изучает его зависимость от социума, и др.» [225].

Но интеграцию на вертикальном уровне трудно реализовать, поскольку, во-первых, основные виды детерминации психического (физиологическая, феноменологическая, или внутриспсихическая, и социальная) практически не перекликаются друг с другом и плохо выстраиваются в единую систему детерминации; во-вторых, психологи проявляют отчетливо выраженную нетерпимость к подобной «параллельной» детерминации явлений, настойчиво стремясь «спрямить» ее и поместить в какую-либо одну плоскость [225].

Диагональный разрыв, т.е. разрыв между исследовательской (или академической) и практической психологией проявляется в том, что, фактически, это две разные науки, использующие различные языки, единицы анализа и логики его построения. В исследовательской психологии единица анализа – отдельный психологический процесс или феномен, искусственно отделенный от целостной личности и помещенный в специальные лабораторные условия, а в практической психологии такой единицей служит индивидуальная история личности. Логика исследовательской психологии состоит в выделении двух-трех независимых переменных и измерении корреляций между ними, в то время как практическая психология стремится не количественно описать отдельные связи, а качественно осмыслить целостную детерминацию личности и ее состояний. В результате всех



этих различий знания исследовательской и практической психологии плохо состыкуются друг с другом, поэтому практическая психология недостаточно научна, а исследовательская – недостаточно практична [225]. Анализ знаний показывает, что в академической психологии речь идет о декларативных знаниях (знание – что), а в практической психологии – о процедурных знаниях (знание – как).

Анекдот в тему:

Терапевт все знает, но ничего не умеет.

Хирург все умеет, но ничего не знает.

Патологоанатом все знает и умеет, но уже поздно.

В конце XX века происходило расширение разрыва между академической психологией и профессиональной практикой, и оно было связано с тем, что психологическая практика охотно и активно впитывает методологию и культуру постмодернизма («беру свое отовсюду»), в то время как консервативная академическая психология продолжает придерживаться идеалов позитивизма.

А.В. Юревич призывает психологов к методологическому либерализму, к преодолению горизонтального, вертикального и диагонального разрыва науки, к признанию равноправия различных теоретических направлений, к комплексному изучению различных уровней детерминации психического, к сближению академической психологии и практики на базе постмодернистской методологии.

Под знаменем Манифеста интегративной психологии происходит создание Российского трансперсонального проекта [107], объединяющего психологов, медиков, инженеров, философов и лингвистов, связанных с трансперсональной практикой Станислава Грофа. Методологический либерализм сдвигается в сторону методологического анархизма. Несколько сомнительным представляется принцип непротиворечивости системы знаний в психологии. В то же время, идея открытости, взаимопонимания и взаимодействия психологического сообщества, приглашая к сотрудничеству, сама по себе является позитивной. Так, В.А. Мазилев в докторской диссертации «Теория и метод в психологии» (1999) развивает идеи коммуникативной методологии, согласно которой между теорией и методом в психологической концепции существует внутреннее единство, которое обеспечивается «предтеорией» - комплексом исходных представлений исследователя. В.А. Мазилев предлагает «поэтический» подход для выявления образов и метафор, которые позволяют лучше осознать смысл методологических проблем современной науки [106].

Тем не менее, открытая коммуникация сама по себе не обеспечивает интеграцию науки, а стирание границ между подходами вряд ли поможет решить гносеологические проблемы психологической науки.

Трудно сказать, возможно ли в какой-то степени объединение различных парадигм психологии. Во всяком случае, более актуальным представляется практический вопрос - рефлексия методологии психологического исследования. Эта задача не решена до сих пор в полной мере. Существует различное понимание методологии внутри естественнонаучного и гуманитарного подходов, в академической и практической психологии, внутри когнитивизма, психоанализа и пр.

Каких бы парадигм не придерживались психологи, получение нового психологического знания связано с психологическим исследованием. Просто в естественнонаучной парадигме обоснованность знания, прежде всего, связывается с доказательностью и определенными стандартами психологического исследования. В гуманитарной парадигме обоснованность психологического знания определяется согласованностью текста с «культурными» образцами, принятыми в той или иной психологической школе [11]. В так называемых проектных работах, характерных для практической психологии, во главу угла ставится психологическое знание, обеспечивающее практическую эффективность для заказчика.

Анекдот в тему:

«Чистый» математик делает то, что можно, как нужно.

Прикладной математик делает то, что нужно, как можно.

Суть проблемы заключается в том, все больше наблюдается «разрыв» между методологически верными, но никому не нужными исследованиями, с одной стороны, и не очень грамотными, но зато понятными заказчику – с другой. На наш взгляд, методологическая рефлексия в какой-то мере позволит преодолеть пресловутое «позитивистское перенапряжение» [226] современной психологической науки. По мнению А.В. Юревича, «позитивистское перенапряжение» несколько ослабляется «теневой методологией», явившейся естественной реакцией на недостижимость позитивистских стандартов. Но следствия «теневой методологии» (традиция формулировать гипотезы *post factum*, когда исследование уже проведено; выводить гипотезы из фактов, а не из теорий; отбирать «удобные» эмпирические данные) делает психологию мало похожей на науку [226, с. 6]. Идеалы рациональности классической науки вряд ли в полной мере подойдут к психологии, но, учитывая то, что в психологии исследователь в силу сложности и уникальности изучаемого объекта вынужден каждый раз самостоятельно проходить весь путь научного познания, должны быть хоть какие-то норма-

тивные ориентиры, которые помогут ему пройти этот путь, не споткнувшись.

## **5. Характеристика естественного и гуманитарного подхода в психологии**

История психологии такова, что она выростала не только на ниве естественных наук (физиологии, медицины и пр.), но и в рамках гуманитарных подходов (истории, лингвистики и др.). Жан Пиаже считал, что у психологии в конечном итоге лишь два объяснительных пути – опора на биологию или опора на логику (либо, добавлял он, «на социологию, хотя последняя сама в конце концов оказывается перед той же альтернативой») [цит. по: 32, с. 19].

Еще в 1894 году Вильгельм Виндельбанд, немецкий философ Баденской школы разделил науки не по предмету, а по методу. Одни науки отыскивают общие законы, которые имеют место «всегда», идут от частного к общему. Метод этих наук Виндельбанд называет номотетическим (законополагающим). Другие науки – это науки о единичных, конкретных и неповторимых событиях, которые имели место лишь однажды. Метод этих наук может быть назван идиографическим (описывающим особенное) [191, с. 448]. Виндельбанд считал, что даже в рамках одной науки могут существовать оба подхода. Примерно в то же время, что и Виндельбанд, Вильгельм Дильтей, один из основоположников «философии жизни», провозгласил создание так называемой «описательной психологии» (или «понимающей психологии», по определению Эдуарда Шпрангера). Дильтей считал, что «объяснительная психология» не в состоянии объяснить такие сложные явления, как смысл жизни, ценности и высшие чувства человека.

Методология исследования в описательной психологии предполагает учет активности личности как объекта изучения, а также взаимодействие с личностью в процессе ее изучения. Сторонники гуманитарной парадигмы отмечают непредсказуемость человека, «духовную свободу» личности. Можно противопоставить детерминистский характер связей в естественных науках и иной тип взаимосвязей в «науках о духе», для которых свойственна целевая детерминация. Как пишет Виктор Франкл: «Человеческая свобода – это конечная свобода. Человек не свободен от условий. Но он свободен занять позицию по отношению к ним. Условия не обуславливают его полностью. От него – в пределах его ограничений – зависит, сдастся ли он, уступит ли он условиям.... В отношении проблемы свободного выбора это предохраняет от отрицания, с одной стороны, детерминистических, механистических аспектов человеческой реальности, а с другой – человеческой свободы в их преодолении. Эта свобода отрицается не детерминизмом, а тем, что я, скорее всего, назвал бы пандетерминизмом. Иными словами, реально противостоят друг другу пандетерминизм и детерминизм, а не детерминизм и индетерминизм» [208, с. 77-78].

Глубокий анализ естественного и гуманитарного подходов проводится в работе Е.Е. Соколовой «Тринадцать диалогов о психологии» [191], которая в свою очередь опирается на В. Дильтея, В. Франкла, М.М. Бахтина, М. Мамардашвили, М.В. Розина, А.П. Стеценко, Б.С. Братуся и др. Можно представить в виде таблицы различия между подходами.

Таблица 2. Сравнительный анализ естественного и гуманитарного подходов

Естественный подход	Гуманитарный подход
1. Человек познается как вещь.	1. Человек познается как субъект.
2. Объект познания пассивен.	2. Объект познания активен.
3. Монологическая форма познания. Монологическое объяснение поведения человека осуществляется как взгляд сверху.	3. Диалогическая форма познания. Диалогичность понимания и воспроизводства практик осуществляется через непосредственное живое участие исследователя.
4. Отстраненность исследования объекта.	4. Взаимодействие с личностью.
5. Детерминизм (признание существенных и закономерных связей, влияющих на поведение человека и объясняющих его вполне определенным образом).	5. Непредсказуемость человека заставляет использовать «нелинейную», целевую детерминацию, опосредованную внутренними условиями.
6. Человек познается как нечто обобщенное, типическое («вещь вообще»).	6. Человек познается как уникальная личность.
7. Элементаризм «Объяснительная психология стремится подчинить явления душевной жизни некоторой причинной связи при посредстве ограниченного числа однозначно определяемых элементов. [61, с. 258].	7. Целостный подход Задачей дескриптивной психологии является выделение структурной связи в развитой душевной жизни» [61, с. 270-271].
8. Значительная роль гипотезы, которая заранее предвещает результат. Объяснительная психология может достигнуть своей цели только при помощи гипотез. [61, с. 258].	8. Описательная психология может принять в себя гипотезы, подвергнуть их обсуждению, но при этом должна признать их проблематичность при обсуждении феноменологии переживаний. «Описательная психология кончает гипотезами, тогда как объяснительная с них начинается [61, с.270]
9. Классическая наука с классическими идеалами рациональности.	9. Неклассическая наука и даже постнеклассическая наука с неклассическими идеалами рациональности: «свойства объекта впервые возникают при измерении, и от решения субъекта зависит, каким будет исследуемый объект» [191, с. 460].

10. Предмет изучения – преимущественно когнитивные процессы.	10. Предмет изучения – сложные душевные и духовные явления (переживания, высшие чувства и пр.).
11. Объективность (в противовес субъективному, эмоциональному, образному).	11. Близость к искусству, поскольку феноменология психической жизни характеризуется выраженностью эмоционального, субъективного, образного.
12. Традиционно, естественнонаучный подход тесно связан с бихевиоризмом, предметом исследования которого является поведение, а методом – эксперимент. Современное теоретическое направление, в котором находит выражение подход – когнитивная психология. Основные черты: интерес к познавательным процессам; опора на эксперимент; математико-статистический анализ; сопоставление результатов с нормой.	12. Теоретическое направление, в котором находит выражение подход – гуманистическая психология. Основные черты: опирается на терапевтическую практику и персонологию; антиэкспериментальный подход (понимание); человек и его позиция стоят в центре внимания; исследование является конструктивным (т.е. проектирующим).
13. Это количественный метод	13. Это качественный метод.

Е.Е. Соколова отмечает, что «психическая реальность является целезависимой, т.е. определяемой поставленными самим человеком целями» [191, с. 461]. Отсюда прямо следует, что специфика объекта исследования в психологии требует внимательного отношения к качественным методам, которые являются более адекватными для анализа. Конструирование является важнейшим элементом психологического исследования. Получается, что использование конструирования обусловлено, как минимум, двумя причинами: особенностями самого объекта психологии и спецификой постнеклассического этапа в развитии научного познания в целом. А.П. Стеценко считает: «Рассмотрение психологии как науки конструктивного типа означает, что при изучении психической реальности наблюдение над ней вне конкретных задач преобразования, планирования, совершенствования, овладения, управления и т.п. оказывается вообще не имеющим статуса объективного научного факта [197, с. 48].

По-видимому, в психологии нельзя полностью разделять естественную и гуманитарную методологию даже в рамках одного исследования. Речь, скорее, будет идти о двух этапах научного исследования. На первом этапе, когда следует определить общие ориентиры анализа объекта (так называемое «поисковое исследование»), будет более адекватным гуманитарный подход. Далее, когда характеристики изучаемого объекта более-менее представлены в своих основных характеристиках, возникает необходимость естественного (количественного) метода.

Б.С. Братусь обращает внимание на то обстоятельство, что единственно объективный подход в психологии едва ли возможен. Он ссылается на мнение М.М. Бахтина, который заявлял, что «правда» о личности, будучи высказанной, тут же обертывается обманом, уводящим и ложным суждением, поскольку человек, которого мы определили сегодня, способен измениться, и тогда выходит, что мы при всех наших стремлениях к объективности описали не его реального, движущегося, живого, а мертвый слепок с одного лишь варианта, поворота, изгиба его жизненного пути, может быть, к тому же случайного, временно возникшего, не имеющего к нему, изменившемуся, непосредственного актуального касательства [цит. по: 32, с. 136].

Человек никогда не совпадает с самим собой. К нему нельзя применить формулу тождества: А есть А.

Б.С. Братусь предлагал решение проблемы соединения естественного и гуманитарного подходов, используя идею смены предмета исследования. «Решение проблемы, на наш взгляд, заключается в достаточно четком различении понятий «личность» и «человек», определении личности как способа организации присвоения человеческой сущности и исходя из этого – сосредоточении внимания преимущественно не на готовых, сложившихся свойствах личности, а на механизмах их формирования, становления, непрекращающегося движения. Тогда данные исследования (полученные или путем изучения конкретных продуктов деятельности, «вещного бытия», или анализа диалогических форм общения, или применения лабораторных экспериментов и т. п.) могут стать одновременно и объективными, и не противоречащими трансцендирующей, изменяющейся природе человека, ибо в такого рода исследованиях мы будем стремиться фиксировать, овеществлять, ставить границы и определять масштабы не развития человека как такового, которое не имеет фиксированной, заранее установленной границы и масштаба, но психологическим механизмам, путям, которые опосредуют это развитие, существенно влияя на его ход и направление» [32, с. 136-137]. Неустрашимое противоречие между «вещным» (конечным) и «смысловым» (потенциально бесконечным) предлагается разрешать, не игнорируя и маскируя это противоречие, а, напротив, следует «выделить и зафиксировать его как первую объективную данность, как важнейший внутренний механизм личности, который подразумевает преодоление, отрицание овеществленных форм бытия через изменение смыслового восприятия, равно как изменение смыслового восприятия обуславливается изменившимися формами бытия вещного» [32, с. 137].

Психология является такой наукой, которая в равной степени занимается и всеобщими законами, и особенным, неповторимым. Для изучения

уникального человека (в рамках психодиагностических или терапевтических практик) будет более адекватна гуманитарная методология, использующая качественные методы.



## 6. Качественные методы в гуманитарном исследовании

Традиционно в психологическом исследовании сочетаются количественные и качественные методы. Это связано, с одной стороны, с двойственной методологией науки, сочетающей в себе номотетический и идеографический подходы. С другой стороны, любое исследование предполагает два этапа:

- поисковый этап (на этом этапе необходимо описать основные характеристики изучаемого феномена);

- основной этап (доказательство гипотезы, которое предполагает использование количественных методов и статистического анализа данных).

В индивидуальной работе с клиентом преобладает качественный подход. При работе с выборкой более целесообразен количественный метод, который предполагает сопоставление испытуемых по отдельным количественным характеристикам.

Количественные и качественные методы достаточно полно описаны в социологической литературе, например, в работе В.А. Ядова «Стратегия социологического исследования» [231]. В последние годы достаточно серьезный анализ качественных методов был осуществлен в психологии и близких с ней отраслях научного знания: это работы Г.С. Абрамовой [2; 3]; А.М. Айламазян [6]; А.Ф. Ануфриева [18]; С.А. Белановского [20; 21]; Н.Н. Богомоловой, Н.Г. Стефаненко, Т.В. Фоломеевой [25; 26; 27]; Т.Н. Ушаковой, В.А. Цепцова, К.И. Алексеева [203]; Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской и О.В. Соловьевой [43]; Д.А. Леонтьева [100; 101; 102]; Е.Б. Шестопаля [157]; А.Н. Славской [188]; В.Е. Семенова [185]; В. Семенов [231] и др.

Следует отметить, что в настоящее время в психологической науке общая методология качественных методов не достаточно проработана, поэтому приходится заимствовать ее из близких наук. Такой наукой для психологии (во всяком случае – для социальной психологии) является социология. В. Семенова представляет методологию качественного исследования в работе В.А. Ядова «Стратегия социологического исследования» [231]. Ее взгляды представлены в таблице 3.

В. Семенова разделяет используемые в социологии методы на «жесткие» и «мягкие». Приемы шкалирования, сбора данных и их анализа относятся к так называемым «жестким» методам, которые позволяют *рационально упорядочить и логически объяснить объективную реальность*. Качественные методы позволяют приблизиться к *пониманию и интерпретации* смыслов, которые человек вкладывает в различные суждения и действия, и это тем более важно, что поступки человека далеко не всегда адекватно осознаются им самим. Для познания опыта, переживаний, чувств

конкретных людей необходимо знание, основанное преимущественно на понимании и интерпретации.

Таблица 3. Различие стратегий исследования при качественном и количественном подходах [231, с. 396]

Парадигма количественного подхода	Парадигма качественного подхода
Теоретико-методологическая база	
Реализм	Феноменология
Достоверное, объективное знание	Релятивизм
Описание логических связей между отдельными параметрами	Описание общей картины события или явления
Фокус анализа	
Общее, генеральное	Особенное, частное
Классификация путем отождествления событий, случаев	Описание событий, случаев
В центре внимания – структуры; внешнее: объективное	В центре внимания – человек; внутреннее: субъективное
Исследовательские цели, задачи	
Дать причинное объяснение	Интерпретировать, понять наблюдаемое
Измерить взаимосвязи	Концептуализировать
Единицы анализа	
Факты, события	Субъективные значения, смыслы
Валидность (надежность)	
Достоверное повторение установленных связей	Реальное насыщение информации
Логика анализа	
Дедуктивная: от абстракции к фактам путем операционализации понятий	Индуктивная: от фактов из рассказов о жизни и т.д. – к концепциям
Стиль	
Жесткий, холодный	Мягкий, теплый
Систематизация	Воображение, представление о ...

Общий фокус качественного исследования концентрирует внимание на *частном, особенном* в описании целостной картины социальных практик. Так, качественная методология успешно применялась в работе У. Томаса и Ф. Знанецкого «Польский крестьянин в Европе и Америке».

По мнению В. Семеновой [231], использование качественных методов является приоритетным, если в центре внимания исследователя находится изучение своеобразия отдельного социального объекта, исследование общей картины события или случая в единстве его составляющих, взаимодействие объективных и субъективных факторов. Качественные исследования позволяют также изучать новые явления или процессы, не имеющие массового распространения, особенно в условиях резких социальных изменений.

В методологии качественного анализа индивиды понимаются как *агенты* социального действия (Г. Зиммель, Дж. Мид, М. Вебер), поэтому

качественную социологию называют также *субъективной* социологией. Следуя традициям М. Вебера, социолог – «качественник» выясняет, какие значения придает субъект своему действию. Эти *субъективные значения* интерпретируются исследователем и выстраиваются в определенной логической последовательности для конструирования типических моделей человеческого поведения. Внимание концентрируется на микроанализе конкретных взаимодействий (интеракций). Качественную методологию называют *интерпретативной, или понимающей*, поскольку исследователь рассматривает действия социальных агентов как мотивированные, имеющие смысл и ориентированные на других. Эти действия подлежат анализу именно посредством проникновения в те смыслы и значения, которые им придают сами люди, то есть путем понимания и интерпретации социальных действий (М. Вебер, Г. Зиммель) [по: 231].

В. Семенова в качестве основы для методологии качественного анализа рассматривает также символический интеракционализм (Дж. Мид, Ю. Хабермас, Х. Блюмер); феноменологический подход (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман), этнометодологию (Г. Гарфинкель) [231]. Объединяющим моментом всех этих подходов является концентрация внимания на субъекте, агенте социального действия, его личностном, повседневном опыте и взаимодействии с другими, выраженным в словах, высказываниях, рассказах о собственной жизни.

Анализируя интерактивную информацию (слова, жесты, коммуникативные символы), социолог (и психолог) осмысливает и интерпретирует формы локального социального существования людей; он обобщает свои наблюдения и переводит их на язык научных терминов для теоретической интерпретации скрытого социального смысла или механизмов функционирования данного аспекта социальной реальности.

В социологии обычно выделяют следующие разновидности качественных методов: «кейс-стади»; этнографические исследования; «устная история»; «история жизни»; «история семьи»; grounded theory («теория случая») [по: 231]. С другой стороны, в зарубежной литературе по психологии и социальной работе отражен примерно тот же набор качественных методов, с небольшими вариациями и дополнениями. Так, например, Сью Робсон и Анжела Фостер выделяют «историю жизни», групповую дискуссию, индивидуальные интервью, проективные тесты [234]. К приемам качественного исследования можно также отнести анализ открытых вопросов анкеты, анализ продуктов творческой деятельности.

Для психолога и социолога наибольший интерес представляет методология case study («анализ отдельного случая»). Данная методология обычно используется для изучения уникальных случаев или для труднодоступной выборки (социальные и научные элиты, политики, крупный предприниматель, преступная группировка, нищие и бомжи, пациенты с редкими заболеваниями и пр.). Case study предполагает длительное «погруже-

ние» в исследовательское поле, «случай» изучается в совокупности всех его взаимосвязей. Обычно предметом анализа является один случай, иногда он сопоставляется с 3-4 случаями. В дневнике наблюдений детально регистрируются все обычные и экстремальные ситуации. Источником информации является включенное наблюдение, фотографии, фокус-интервью или экспертные интервью, производственные характеристики, видеоматериалы. Пример case study – «Письма Дженни» Дж. Олпорта. Другим примером является образцы case study из политико-психологических исследований, опубликованные в хрестоматии по политической психологии Е.Б. Шестопаля [157].

Специфика case study состоит именно в глубинном исследовании, и выводы о результатах обычно носят прикладной характер. Анализ отдельного случая требует учета всех факторов, определяющих изучаемый феномен. Близкой по методологии является «история жизни человека» от детства к взрослению. Метод «биографическое интервью» представляет собой жизненное повествование как своего рода «сценическое представление» (метафора Э. Гоффмана) о себе и своей жизни. Интерес исследователя может быть направлен на сам способ построения рассказа о жизни, путь «конструирования» биографии для выявления социальной идентификации респондента. Индивидуальная история жизни может стать основой и при изучении способов «проживания» жизненных событий: индивидуальных кризисов, поворотных моментов биографического пути, социально-исторической ситуации, формирования гендерных моделей поведения, а также для анализа коллективного опыта «проживания» определенной социальной ситуации. Такой методологический подход позволяет типологизировать жизненные стратегии в сходных ситуациях, конструировать «образцы» (нормативные модели) поведения, типы стилей жизни. Источниками информации здесь являются – совокупность биографических интервью (как основная база), а также анализ документов (официальные и личные документы, социальная статистика, архивы, данные опросов общественного мнения, описывающие социальный контекст коллективной практики).

Важными качественными методами являются беседа и интервью. А.М. Айламазян рассматривает беседу и интервью как производные от экспериментального метода, существенной стороной которого является схема  $S \rightarrow R$ . В ситуации интервьюирования в качестве стимула  $S$  выступает вопрос интервьюера, а в качестве реакции  $R$  – ответ респондента или интервьюируемого [6, с. 15-16]

*Образец*

Форма протокола беседы [6, с. 72]

Экспериментатор	Поведение испытуемого (мимика, эмоциональные реакции, интонации)	Высказывания испытуемого

Основными критериями классификации беседы являются программа, стратегия и тактика. Программа отражает основные темы, структуру и общий ход беседы. Стратегия беседы обусловлена целями и задачами, выражающимися в исследовательских вопросах. Тактика – это характер стандартизации беседы. Соответственно, выделяют три типа беседы:

- 1) стандартизированная беседа (с жесткой программой, стратегией и тактикой);
- 2) частично стандартизированная (жесткая программа и стратегия, а тактика значительно более свободная);
- 3) свободная – программа и стратегия заранее не определяются (или же – только в основных чертах), тактика совершенно свободная [6, с. 50-51].

Следует отметить, что беседа как метод используется для анализа личности одного, конкретного человека, а не для типичного представителя. Исследователь пользуется какой-либо общей схемой, определяющей стратегию, т. е. направление вопросов и способ интерпретации ответов. Так, А.М. Айламазян, описывая полустандартизированную беседу (на материале изучения самооценки взрослого человека), отражает программу беседы (исследовательские вопросы):

- 1) выяснение содержания актуальной оценки;
- 2) выяснение содержания полюсов шкалы;
- 3) выяснение содержания и причин желаемой оценки [6, с. 68].

Тактика экспериментатора является относительно свободной, но в рамках намеченных исследовательских вопросов.

Похожим образом строится психоаналитическая беседа, например, вариант Отто Кернберга [86]. В психоаналитических проективных методах всегда используются стандартные схемы для классификации высказываний пациента [108]. Так, Генри Мюррей предлагает в качестве подобной схемы анализа рассказов пациентов перечень «тем» и список из двадцати потребностей. В схеме О. Кернберга выделены диагностические уровни личностных нарушений, которые выступают категориями для контент-анализа высказываний пациента. Это:

- 1) уровень самоидентификации;
- 2) уровень защитных механизмов;
- 3) уровень тестирования реальности.

Наличие готовых теоретических схем анализа позволяет проводить процедуры верификации в процессе познания человека. Но поскольку даже самые удачные схемы не могут адекватно описать всего многообразия явлений действительности, исследователь часто попадает в ситуацию, когда он не в состоянии проинтерпретировать определенный факт в рамках имеющихся схем. И тогда начинается творческий процесс конструирования новых объяснительных схем, то, что мы называем научной интуицией и даже

искусством, поскольку процесс конструирования скрыт от «наблюдателя», а иногда не отрефлексирован даже самим исследователем.

Если исследователь не владеет «искусством» конструирования, то он просто фиксирует вербальные и невербальные проявления испытуемого на уровне «симптомов». И в этом случае диагностика заканчивается этапом постановки симптоматического (или эмпирического) диагноза, т.е. «диагноз ограничиваются констатацией определенных особенностей и симптомов, на основании которых строятся практические выводы» [38, с. 86]. Высший уровень – типологический диагноз, заключающийся в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности [38, с. 86]. Построение этиологического и, затем, типологического диагноза требует от исследователя, чтобы он использовал системные теоретические построения, которые позволяют ввести полученные данные в рамки какой-либо обобщенной структуры.

Методология интервью также требует от исследователя ориентации на теоретические модели. Существуют различные варианты исследовательских интервью: нарративное интервью; полуструктурированное интервью; биографическое интервью; лейтмотивное и фокусированное интервью (вариантом группового фокусированного интервью является «фокус-группа»). Все эти варианты интервью различаются по трем критериям: индивидуальная/групповая форма; цели и содержание исследовательских вопросов; исследовательская тактика.

Нарративные интервью (narrative – рассказ, повествование) представляют собой свободное повествование о жизни рассказчика без всякого вмешательства со стороны интервьюера, кроме стимулирующих междометий. Это позволяет выявить наиболее важные «*смыслообразующие*» моменты, конструирующие автобиографию. В ходе интервью человек как бы обдумывает свою жизнь, свое «я», отделяя его от совокупного «мы». Трудности с выделением собственного «я» чаще присущи лицам с невысоким образованием, а также представителям восточной культуры.

Полуструктурированное интервью предполагает в каждом из тематических блоков перечень обязательных аспектов, относительно которых должна быть получена информация, но так, чтобы не нарушить общий ход беседы. Биографическое интервью является разновидностью полуструктурированного, где тематические блоки соответствуют последовательности основных этапов жизненного цикла респондента: детство; юность; учеба; женитьба; дети. Интервьюер только направляет разговор и умело подводит к следующему блоку.

Лейтмотивное интервью позволяет проследить динамику одного и того же аспекта жизнедеятельности индивида на протяжении разных периодов его биографии. Фокусированное интервью предполагает иную тактику: необходимо как можно больше узнать только об одной жизненной ситуации. Дополнительные вопросы направлены на углубление в определен-

ную тему и предполагают все большую конкретизацию субъективного представления о предмете исследования.

Групповая дискуссия была разработана психологом Куртом Левиным и показала свою эффективность не только как метод изучения, но и как эффективная процедура воздействия на мнения людей. Сейчас становится более модным вариант «фокус-группы» как способ выявить различие в понимании некоторой проблемы определенными группами людей.

При проведении «фокус-группы» следует учитывать характеристики самого исследователя, группы и ситуации. Выводы делаются на основании контент-анализа протокола «фокус-группы», направление анализа определяется исследовательскими вопросами. Дискуссию ведет модератор (сам исследователь), который предлагает тему и стимулирует участников к спору и свободному высказыванию своих мнений. Модератор направляет дискуссию, а ее содержание и поведение участников подлежат качественному анализу с точки зрения аргументации, лексики, интонаций – всех доступных свидетельств, которые позволяют проникнуть в смысл высказываний, в тот смысл, который вкладывают в суждения сами участники.

Состав группы определяется целью и задачами. Это могут быть и представители полярных общностей (мужчины и женщины), и гомогенная группа (студенты, военные, пенсионеры), и «целевая» группа (читатели определенного издания), и «случайная» группа (люди, пережившие схожую проблему). Численность таких групп – обычно до 15 человек.

Методика качественного исследования имеет свою специфику (по сравнению с количественным исследованием). В. Семенова [231] описывает логику действий исследователя в соответствии со схемой Л. Ньюмана (см. таблицу 4). Отправным пунктом является проблемная ситуация. Но если в количественном подходе исследователь выходит в поле, «вооруженный» концепциями, гипотезами и измерительными инструментами, намереваясь с их помощью «навести порядок» в разрозненной массе объектов и событий, то в качественных методах исследователь как бы сам фактически превращается в «инструмент для сбора информации».

В индивидуальном интервью на начальном этапе исследователь имеет дело с неструктурированным проблемным полем. При постановке проблемы необходимо очертить круг исследовательского интереса: какие характеристики наиболее важны; какие из них уже достаточно известны, а какие входят в круг неизвестных? (Как? Почему? Каким образом происходит определенная связь событий?).

На следующем этапе начинается уточнение программы и разработка тактики исследования. Важно понять, кто мог бы быть объектом исследования; выбрать правильно место исследования. Выбор объекта исследования зависит от задач; в качестве респондентов могут быть и типичные представители общности, и экстремальные или выдающиеся личности. Как правило, интервью занимает 1,5-2 часа.

Таблица 4. Содержание и последовательность операций  
в количественном и качественном исследованиях [231, с. 407]

Количественные методы	Качественные методы
<b>Гипотезы</b>	
Осуществляется проверка гипотез, которые формулируются в программе до начала сбора данных.	Значения фактов, явлений осмысливаются после «погружения» исследователя в данные.
<b>Концепции (понятия)</b>	
Формулируются из теорий и переводятся на язык операций с данными.	Концепция – результат последовательного обобщения терминологических «гнезд» (таксонов) живого языка, тем, понятий.
<b>Измерительные процедуры</b>	
Инструменты измерения разрабатываются и проверяются в пилотаже, обычно формализуются.	Измерительные инструменты формулируются в результате полевого исследования; часто являются специфическими, отражают индивидуальный исследовательский подход.
<b>Представление данных</b>	
Представлены в виде статистических распределений, шкальных показателей, результатов измерения взаимосвязей.	Представлены в виде высказываний, фрагментов документов, наблюдений, транскриптов ( <i>транскрипт</i> – текст речевой информации, сохраняющий все оттенки речи).
<b>Теории</b>	
Гипотетико-дедуктивные, каузальные.	Могут быть как каузальными, так и интерпретативными, преимущественно индуктивными.
<b>Процедуры</b>	
Стандартизованы, предполагается их дублирование.	Процедуры дублируются редко.
<b>Анализ</b>	
Осуществляется статистическими методами.	Проводится путем выделения тем или обобщения идей из собранных свидетельств; организация данных нацелена на получение целостной картины.

Полевой этап осуществляется в соответствии с намеченной программой и тактикой. Вся первичная информация фиксируется на аудио-(и видео) пленку, сопровождается комментарием исследователя, а затем в виде транскрипта переводится на бумагу и в компьютерные записи. *Транскрипт* сохраняет все дословные высказывания респондента и характер его речи без какого-либо редактирования.

На следующем этапе начинается аналитическое описание, при этом первичный анализ имеет *цикличный* характер, в отличие от линейного в контент-анализе. Транскрипт как источник информации всегда остается



первичным, базовым элементом по отношению к концепциям, Важным элементом информации является не только сам текст, но и контекст. Циклический характер анализа связан с тем, что исследователь непрерывно строит гипотезы-модели для интерпретации полученных данных и верифицирует их через высказывания респондента.

На этапе первичного аналитического описания решаются две задачи: проверка надежности полученных текстов и структурирование текста. Для проверки надежности сопоставляют с другими имеющимися фактами, выявляют противоречия и используют метод триангуляции. *Триангуляция* – перекрестная интерпретация некоторого фрагмента тремя исследователями, работающими в команде.

Структурирование текста – это, по сути, выделение «тем», фрагментов, которые рассматриваются как самостоятельные характеристики изучаемого объекта (человека, ситуации, социального явления). За единицу анализа иногда принимают текст в целом, но чаще отдельный отрывок, эпизод, содержащий законченный сюжет (пассаж, *секвенцию*). Текст переводится в единицы анализа (секвенции). В качественном исследовании такое описание носит название насыщенного («плотного») описания, в котором, кроме фиксации самого события или отношения, должны быть выделены: А) его культурный (социальный) контекст, а также; Б) субъективная значимость этого события для участников этого действия и В) каким образом происходил процесс [231].

Насыщенное («плотное») описание служит базой для дальнейшей интерпретации. Появляются гипотезы. Первичная гипотеза должна быть проверена в процессе аналитического описания всего текста, чтобы определить, насколько она подтверждается другими фрагментами текста. Работа с качественно-насыщенным описанием предполагает классификацию, а затем кластеризацию данных. И, наконец, после верификации гипотез, выстраивается «теория» (понимание) изучаемого «объекта». *Классификация, или номинация данных* – это объединение содержания текстовой информации в некоторую обобщенную категорию – в один класс; классификация используется для сопоставления одного случая с подобными. Обобщение номинаций – метод, посредством которого частные данные соединяются в определенную совокупность аналогичных явлений, которые можно выразить в системе научных понятий. Именно классификация лежит в основе выявления зависимостей. Теперь, когда обыденные понятия классифицированы, мы можем выявить закономерности, вариации и отклонения в данных, обнаружить общие смыслы и образцы поведения в рамках одной и той же общности.

Далее категориальный анализ предполагает соединение номинальных классификаций в *кластеры*. Кластеры объединяют внутренне тождественные и не связанные между собой категории в более емкие «образы». Происходит взаимодействие между проблемно-теоретическим «полем» ис-

следователя и фрагментом социальной (или психологической) реальности. Итоговая концептуализация (обобщение) соответствует проблемным целям исследования [231].

Таким образом, благодаря логике аналитической индукции происходит восхождение к мини-теории. Метод аналитической индукции предполагает интенсивное изучение и обобщение отдельных случаев. Важную роль в реализации программы интервью играют исследовательские вопросы и теории (имплицитные или артикулированные), на которые опирается исследователь в процессе организации, проведения и интерпретации интервью. Вот почему в самом протоколе интервью следует отражать в явном виде не только вопросы респонденту и транскрипт, но и комментарии интервьюера в соотношении с исследовательскими вопросами. Образец протокола, исследовательские вопросы и программа изучения политической социализации представлены в работах О.В. Оконешниковой [131; 158]. Исследовательские вопросы включают в себя основные фрагменты теоретической модели, которые помогают классифицировать получаемые факты.

В работе В. Семеновой [231] описан особый вариант качественного исследования – методология теоретической концептуализации случая. Американские социологи А. Страусс и В. Глэйзер предложили иную концепцию качественного анализа, которую назвали *grounded theory*, то есть интерактивное построение мини-теорий в процессе сбора и анализа эмпирических данных. Цель исследования *grounded theory* – построение теории феномена, наблюдаемого в жизненной практике. Тактика состоит в следующем: исследователь собирает многоаспектные сведения о событиях, действиях и отношениях людей; группирует и связывает разнородные данные с обобщающими понятиями и, поэтапно поднимаясь к все более абстрактным категориям и концепциям, конструирует абстрактный теоретический «случай», который представляет в виде самостоятельной теории или гипотезы относительно природы данного феномена.

Основное назначение исследовательских идей, возникающих в процессе наблюдений, интервью, как раз и состоит в концептуализации обычного опыта, по мнению Глэйзера и Страусса. В качественных методах акцент ставится на создании мини-теорий, а не верификации, проверке более общих теорий. Здесь теории и идеи проверяются только в одном аспекте – насколько они адекватны по отношению к конкретным данным. Примером поэтапного восхождения от фактов к теории может служить исследование Э. Гоффмана о «моральной карьере психиатрического пациента» [по: 231].

Таким образом, содержанием качественного исследования является либо описание какого-либо социального феномена, либо построение типов, дифференцирующих не структурированное ранее представление о некотором социальном явлении. В любом случае, главной целью качественного

исследования является достижение понимания объекта реальности и создание его адекватного «образа» в виде мини-теории.

Цитата в тему:

«Подобное познается подобным».

Эмпедокл (Теофраст «Характеры»)

Понимание объекта реальности происходит в процессе аналитической индукции, направляемой не только получаемыми фактами, но в большей степени процессами моделирования. Исследователь постоянно конструирует новые модели реальности и проверяет их на адекватность моделируемому объекту; этот процесс носит циклический характер. Процессу качественного подхода созвучно высказывание Эмпедокла: «Подобное познается подобным» [цит. по: 191, с. 60].

Важным моментом, различающим качественный и количественный подходы, является способ анализа текстов. В естественно-научной парадигме используется контент-анализ, в процессе которого по специальной инструкции кодировщика происходит перевод качественных данных в количественные. В гуманитарной парадигме целью является понимание и интерпретация текстов. Герменевтика является важнейшим методом гуманитарной парадигмы. «Основной вопрос философской герменевтики, по Гадамеру, состоит в том, что понимание есть «род круга» – повторяющаяся структура, где всякая новая интерпретация ссылается на предпонимания и возвращается к ним. В такой интерпретации понимание является открытым эволюционным процессом, в котором любой потенциальный интерпретирующий и любое потенциальное интерпретируемое могут быть включены в общую традицию понимания» [по: 30, с. 120]. Строго говоря, понимание текстов является частным случаем методологии гуманитарных наук. Гуманитарные науки по своей сути есть понимание и интерпретация фактов реальности. В методологии психологической науки интерпретация рассматривается как научная задача, и в процессе научного творчества обнаруживается момент прерывности, скачка, а не плавного перехода от одной системы знания к другой [188, с. 12-13]. Формализация гуманитарного знания в традициях рациональности классической науки невозможна, отсюда возникает необходимость диалектического пути познания по Гегелю: тезис – антитезис – синтез. Спиралевидный путь познания позволяет преодолеть замкнутый круг непонимания. Что интересно, модель спирали характеризует не только путь познания, но отражается в моделях психологической реальности. Так понимается психическое развитие человека в периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, развитие личности в концепциях К. Юнга, отечественных авторов (А.В. Петровского и Д.И. Фельд-

штейна). Диалектика познания человека отражается в принципах психологической науки.

## **7. Структура научного исследования**

Требования к программе исследования детально раскрыты в работах В.А. Ядова [230; 231], посвященных анализу теоретико-прикладного и прикладного исследования. В практике конца 80-х и начала 90-х гг. XX века главные направления прикладной социологии - опросы общественного мнения, маркетинг, исследования процессов приватизации и др. на региональном и общенациональном уровнях. Именно эти исследования легли в основу для формирования нормативных требований к разработке программы и к форме отчета.

### **7.1. Программа научного исследования**

В теоретико-прикладном и в прикладном исследовании важную роль играет программа. Есть некоторые особенные моменты при разработке программы собственно прикладного исследования. Прежде всего, это требование согласования программы исследования с заказчиком. Все важнейшие элементы программы должны быть обсуждены, но при этом, на доступном для заказчика языке.

Основные элементы такой программы для социологического исследования, как они отражены в работе В.А. Ядова [231], во многом близки требованиям к прикладному социально-психологическому исследованию. Вот они:

1. Четкая формулировка цели и задач исследования с указанием ожидаемого практического результата. В этом разделе программы обосновывается необходимость проведения исследования, исходя из актуальности конкретных проблем, мешающих нормальному функционированию и развитию изучаемого объекта. Ожидаемые в итоге исследования результаты описываются в терминологии возможных управленческих решений или рекомендаций с указанием, для каких целей, в форме каких действий и для какой целевой группы.

2. Краткое научно-практическое обоснование проблемы и возможных способов ее изучения. Этот раздел программы совмещает уточнение основных понятий, детальный анализ объекта исследования и его характеристик (если речь идет об организации – подробное описание структуры и функций производственных единиц данного объекта) и социальных процессов, которые следует проанализировать. Обоснование проблемы в итоге содержит перечень предполагаемых причин, мешающих нормальному функционированию и развитию объекта в целом и его структурных единиц, в частности.

3. В методическом разделе программы предлагается тип выборки, указывается ее объем, перечисляются методы сбора данных и способ обработки результатов - все это в сжатом виде, в нескольких фразах. Задача дан-

ного раздела - переход к обоснованию ресурсных затрат, необходимых для осуществления исследования.

4. Рабочий план исследования составляет неперенный раздел программы. В нем поэтапно определяются сроки проведения работы; если нужно, фиксируются соисполнители; предлагается расчет финансовых средств, необходимых для подготовки «полевого этапа», сбора и обработки данных, для транспортных расходов и т. п.; обосновывается численность сотрудников и их квалификация, включая вспомогательный персонал; определяются сроки представления предварительных и итоговых результатов работы.

Программа социально-психологического исследования (в отличие от социологического исследования) в меньшей мере отражает вопросы формирования выборки, но научная часть программы содержит аналогичные компоненты. Так, в западной научной традиции выделяются: motivation - мотивация проведения исследования (обоснование актуальности проблемы, цель и задачи); background (problem statement) - анализ проблемной ситуации; approach (или methods) – методология.

В отличие от программы теоретико-прикладного исследования (которая может быть самостоятельной научной публикацией), программа прикладного исследования – краткий рабочий документ объемом в несколько машинописных страниц. Однако она может содержать достаточно обширные приложения, отнесенные к любому из названных разделов или к каждому из них. Это зависит от степени изученности проблемы и данного объекта. Так, к методическому разделу программы может прилагаться развернутый расчет выборки и используемые методики. К рабочему плану непременно прилагается обоснование объема ресурсов на проведение исследования. В исследованиях с участием соисполнителей ко второму разделу программы целесообразно приложить подпрограммы, разработанные соисполнителями по частным направлениям и задачам.

## **7.2. Отчет о проведенном исследовании**

В теоретико-прикладных и собственно прикладных работах важным моментом является описание проведенного исследования. В теоретико-прикладных работах описание дается в виде научно-практического отчета и публикаций.

*Для научной публикации* рекомендуется придерживаться такого порядка:

1. Изложение целей и задач исследования. Формулировка проблемы. Краткая (в отдельных случаях – более развернутая) характеристика литературы по вопросу.

2. Основные идеи программы исследования и концептуальная схема. Уточнение исходных понятий.

3. Описание основных процедур сбора первичных данных (тип формирования выборки: в социологическом исследовании – рандомизированная и квотная выборка, а в психологическом исследовании может быть и третий вариант – попарное формирование выборки для экспериментальной и контрольной группы). В социологическом исследовании описывается также расчет количества выборки.

4. Изложение и анализ полученных данных по группам гипотез (задач или проблем).

5. Теоретические и практические выводы из исследования. Сопоставление полученных данных с имеющимися в литературе.

6. Постановка вопросов для дальнейшего изучения, выдвижение новых гипотез, которые не могли быть проверены в данном исследовании.

7. Приложения: методики сбора первичных данных, сводные таблицы, основные статистические показатели по ведущим гипотезам (или задачам) [по: 231].

*Для научно-практического отчета* (по прикладным исследованиям), по мнению В.А. Ядова, целесообразна следующая структура:

1. Четкая формулировка задач исследования с указанием заказчика.

2. Информация о календарных сроках исследования, на каких объектах проводилось исследование, и какие источники информации были использованы.

3. Основные выводы диагностического характера, т. е. формулировка главных результатов, указывающих на наличие социальных проблем и факторов, препятствующих их решению. В этом разделе следует приводить убедительные и не требующие особых пояснений статистические данные, которые иллюстрируют наиболее важные положения. По мнению В.А. Ядова, надо опасаться «смещения жанров»: в теоретико-прикладном исследовании следует делать акцент на концептуальных аспектах, в прикладном – на конкретизации выводов и рекомендаций.

4. Предлагаемые решения, ожидаемые экономические и социальные эффекты их реализации, способы контроля успешности нововведений и, наконец, указания службам органов управления, ответственным за осуществление данных мероприятий или заинтересованных в них.

5. В ряде случаев результатом прикладного исследования является не разработка рекомендаций, а получение материала для осмысления и принятия решения специалистами или обществом (это, как правило, относится к опросам общественного мнения).

6. Полный отчет по описанной форме разумно снабдить краткой аннотацией (краткий отчет) с отсылкой к соответствующим разделам и приложениям основного текста. Организация исследования любого типа должна быть нацелена на качество: достоверность, надежность и обоснованность всех операций, особенно конечных выводов, предложений. Не объемы выборки и не ссылки на компьютерный анализ данных, но содер-

жательные доказательства обеспечивают доверие к итоговым результатам. В исследовании по заказу краткие выводы с необходимыми иллюстрациями сопровождаются полным отчетом, который дается в приложении [231].

Если сравнить требования к программе и отчету о проведенном исследовании, заложенные В.А. Ядовым в нормативные рекомендации по социологическому исследованию, с образцами, предложенными в психологии Г.М. Андреевой [99], Н.Н. Богомоловой и Н.Г. Стефаненко [26], то обнаруживается сходство в методолого-методических позициях авторов. Но следует отметить, что в работах Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой и Н.Г. Стефаненко речь идет о социально-психологическом исследовании, которое прямо-таки развивалось на базе социологической науки.

Психология – многоотраслевая наука, и каждая отрасль имеет некоторую специфику объекта, предмета и целей исследования, что, соответственно, влияет на методологию. Методология изучения познавательных процессов отражена в рамках интенсивно развивающейся когнитивной психологии: это, прежде всего, работы зарубежных авторов, например, опубликованные на русском языке работы Р. Солсо [193; 194; 195]. В отечественных публикациях данная методология отражена в работах Б.М. Величковского [45], В.Н. Дружинина и Д.В. Ушакова [90], Т.П. Зинченко [76].

Методология работ в области психологии развития отражена в работе С. Миллера «Психология развития» [117], а книга А. Подольского, О. Идобаевой, П. Хейманс «Диагностика подростковой депрессивности [156] задает хорошие образцы реализации данной методологии.

Как это ни удивительно, но методология психолого-педагогического исследования в зарубежной психологии специально не выделяется. Зато в отечественной психологии и педагогике, начиная с работ Л.С. Выготского, существует значительное число работ, претендующих на анализ методологических и методических предпосылок психолого-педагогического исследования. Это книги В.И. Загвязинского и Р. Атаханова [69; 70], П.И. Образцова [128], О.А. Крысановой [95], А.А. Маслака [111], Г.Х.Валеева [40]. В психолого-педагогических работах акцент делается на формирующем эксперименте, причем педагогика определяет содержание эксперимента и методику его проведения, а психологические знания используются для его психологического обоснования и объяснения полученных результатов. Для психолого-педагогического исследования существуют определенные традиции в определении объекта исследования: объект обычно обозначается как педагогический процесс обучения, воспитания или развития ребенка, как формирование знаний, умений школьника и т.д. и т.п.

В работах мурманских авторов А.А. Сергеевой, И.А. Синкевич и Н.В. Юшиной [48] методика психолого-педагогического исследования опирается, с одной стороны, на методологию научного исследования В.А. Ядова [230; 231] (это касается характеристики проблемы, объекта и предмета исследования), с другой стороны, цели определяются в соответствии с



предметной спецификой науки, так, как это дается в работе Л.В. Куликова [96].

Сложившаяся ситуация в различных отраслях психологии такова, что, с одной стороны, существует «размытость» границ между социологией и социальной психологией в проблемной и предметной области, и, с другой стороны, методология социологии представляет наиболее адекватный способ работы с социальной проблематикой. До тех пор, пока у нас (психологов) нет собственной нормативной методологии, остается выбрать тот вариант, который на настоящий момент более «проработан» – методологию социального исследования В.А. Ядова.

### 7.3. Этапы психологического исследования

Выделение этапов исследования является важным методологическим и методическим аспектом работы, поскольку формирует общую логику исследования. Более простым вариантом описания является линейный вариант, который не позволяет во всей полноте моделировать ход исследования: проблемные ситуации и возвращение к предшествующим этапам с целью рефлексии «разрывов». Наиболее адекватным вариантом, разработанным в «смежной» для психологии области является программа социологического исследования В.А. Ядова [230]. В.А. Ядов выделяет четыре этапа разработки программы\* [230, с. 67] и затем развертывает блоки программы, характеризуя задачи исследования на каждом из них [230, с. 68-69].

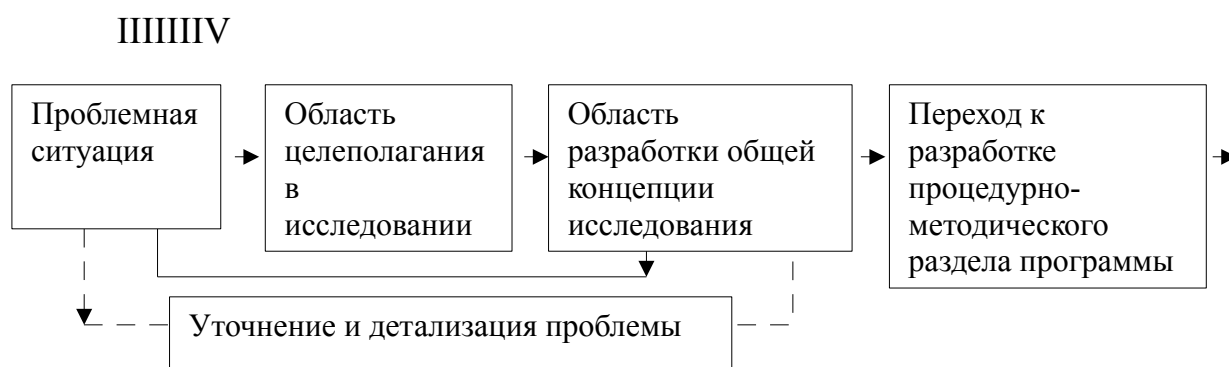


Рис. 1. Логическая последовательность действия при разработке программы социологического исследования (по В.А. Ядову).

Программа выполняет две важнейшие функции: научно-познавательную и научно-организационную. Особенно важной является научно-познавательная функция, которая состоит в обеспечении теоретико-методической целостности исследования.

На этапе постановки проблемы исследователь фиксирует противоречие, требующее решения, устанавливает объект исследования и предмет-

---

\* \* На рис.1 показана последовательность действий социолога при разработке программы.

ную область, т. е. ту часть объекта, в которой сосредоточено основное противоречие.

Проблема в познавательном или практическом смысле всегда есть «осознанное противоречие».

В. Фридрих («Процесс социального исследования», с.29)

В.А. Ядов рассматривает две стороны проблемы: гносеологическую и предметную. Гносеологическая сторона проблемы – это познавательное противоречие, т. е. противоречие между знанием о потребностях людей и незнанием законов тех объектов, которыми приходится оперировать. Предметная сторона – это некое социальное противоречие, требующее организации целенаправленных действий для его устранения или выбора одной из возможных альтернатив социального развития [230, с. 36].

На этапе целеполагания устанавливаются цели и задачи исследования. Третий этап является особенно важным, поскольку именно здесь происходит уточнение и эмпирическая интерпретация основных понятий, системный анализ объекта (по сути: разработка теоретической модели); формулировка общей гипотезы и разработка рабочих гипотез: описательных и объяснительных.

На четвертом этапе формируется план исследования; определяется тип выборки и методы сбора эмпирической информации.

Программа В.А. Ядова является нормативным образцом не только для социологов, но и для социальных психологов [26]. Но с нашей точки зрения, следует внести некоторые уточнения в описание логики научного исследования, связанные со спецификой психологического исследования в условиях современной научной практики. Предлагается другой вариант, который характеризуется тремя отличительными чертами.

Первое: анализ проблемной ситуации имеет специфику в психологическом исследовании. Если 20 лет тому назад исследование в психологии было в большей степени обусловлено логикой развития науки, то сейчас оно вызвано либо прямым заказом, либо «вызовами» общественной практики. Если исследование обусловлено логикой самой науки, то нет особой проблемы с пониманием целей, объекта и предмета исследования, вероятно, в этом случае более логичным будет начинать с цели исследования. На наш взгляд, в психологии, как нигде, условный заказчик старается «навязать» свое понимание целей и задач исследования, поскольку считает, что его житейский опыт позволяет правильно понимать психологические реалии. Так называемый «заказ» (вариант: «жалобы клиента») психологу приходится переформулировать в теоретических понятиях предметной области. Заказчик может заявить: «Хочу, чтобы мое предприятие было лучшее в

отрасли»; «Хочу, чтобы мои товары раскупались лучше, чем у других»; «Хочу, чтобы мой ребенок учился на одни пятерки»; «Хочу, чтобы в школе не было трудных детей»; «Хочу, чтобы муж не ушел к другой». Для профессионального психолога все эти пожелания являются знакомой ситуацией, и совершенно понятно, что прямого отношения к психологии данные «заказы» не имеют. Столь же очевидным является то, что во всех этих «заказах» психолог может найти свое предметное поле и достичь на нем определенных успехов. Разумеется, в реальной практике разумный профессионал вряд ли останется на позиции «пуризма» в своих методологических основаниях, и здравый смысл и житейский опыт подскажет ему и другие, непсихологические пути, позволяющие решить проблему. Тем не менее, прежде чем ставить цели, мы должны понять, «на каком поле мы играем», «кто» и «что» является объектом нашего изучения и воздействия.

Второе: сердцевиной научного познания является содержательная модель, направляющая научное познание к пониманию изучаемой реальности. Специфика психологического исследования заключается в том, что ученый имеет дело с уникальными, меняющимися объектами, которые требуют зачастую индивидуального подхода, и, соответственно, постоянного переосмысления модели и создания новых моделей для меняющихся объектов реальности.

Третье: поскольку процесс научного познания носит спиралевидный характер, следует зафиксировать в схеме тот момент, что мы все время циклично возвращаемся к содержательной модели, уточняя и детализируя содержательную модель, а затем – формулируя и проверяя гипотезы исследования.

Схема процесса научного исследования должна быть конкретизирована применительно к различным областям психологии. Так, например, в психолого-педагогическом исследовании существует своя специфика, связанная с тем, что работы в педагогике имеют проектный характер, т.е. ориентированы на преобразование проблемной ситуации.

Этапы психолого-педагогического исследования включают в себя:

1. Ориентировочный этап, связанный с анализом образовательной ситуации.
2. Диагностический этап, связанный с анализом результатов диагностики.
3. Постановочный этап, связанный с определением теоретической позиции, целей и задач, а также проектирования *модели* будущего.
4. Преобразующий этап, в рамках которого проводится эксперимент, создаются и реализуются авторские программы и проекты, вводятся усовершенствованные технологии, модели управления.
5. Итоговая диагностика, предполагающая обобщение, интерпретацию и оценку результатов, а также представление итогового аналитическо-

го отчета о проделанной работе, публикаций, внедренческих документов. [70, с. 32-34].

В работе В.И. Загвязинского и Р. Атаханова [70] обозначается методология психолого-педагогических исследований, которые обычно представляют собой опытно-поисковую работу в образовательном учреждении. Соответственно, исследование, основанное на формирующем эксперименте, называется опытно-экспериментальным исследованием.

Психолого-педагогическое исследование характеризуется тем, что в качестве объекта познания выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. Объект исследования в педагогике и психологии – это некий процесс, некое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя. В предмете фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению [70, с. 55].

Цель в психолого-педагогическом исследовании – это обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах поиска. А задача – это этап достижения цели. [70, с. 59]. В работе В.И. Загвязинского и Р. Атаханова [70] выделяется три типа задач:

- 1) историко-диагностическая задача;
- 2) теоретико-моделирующая задача;
- 3) практически-преобразовательная задача [70, с. 60].

И еще один важный момент, специфичный для проектного исследования, – устанавливаются критерии успешности исследовательского поиска, и в дальнейшем по этим критериям оценивается результативность проекта.

Схема научного познания имеет вид спирали, которая показывает, что исследователь периодически осуществляет возврат к этапу представления модели исследования, уточняя ее с учетом полученных данных. В конкретной ситуации научного поиска возникает необходимость установить для себя последовательность (алгоритм) действий, который помогает организовать деятельность исследователя. В.В. Горбунова [56] предлагает алгоритм, который отражен на рис.2.

В схеме В.В. Горбуновой выделяется этап создания авторской модели исследуемого явления, который предшествует выдвижению гипотез эмпирического исследования. Общая гипотеза формулируется в самом начале исследования.

Однако схема В.В. Горбуновой несколько упрощает ситуацию научного исследования, игнорируя то, что самостоятельной задачей является переформулирование содержания социальной проблемы на языке теоретических понятий предметной области.

Этапы исследования	Иллюстрация этапов	Схема исследования
I. Постановка научной проблемы	Формулирование поля научных интересов исследователя, выделение основных вопросов, решение которых ляжет в основу исследования. Формулирование темы исследования, его общей гипотезы. Определение объекта и предмета исследования. Формулирование общей исследовательской цели.	Формулирование темы исследования
		∨
		Формулирование общей гипотезы
		∨
		Определение объекта и предмета исследования
		∨
		Формулирование общей цели исследования
II. Теоретический анализ проблемы	Анализ литературы, создание авторской модели исследуемого явления, уточнение проблемы	Анализ научной литературы по теме исследования
		∨
		Авторская модель исследуемого явления
III. Формулирование гипотез	Разработка системы научных предположений (гипотез), конкретизация общей цели в задачах	∨
		Выдвижение гипотез исследования
		∨
		Формулирование задач исследования
IV. Планирование и проведение исследования	Разработка программы исследования, выбор методов и технических процедур. Проведение исследования.	Разработка программы исследования
		∨
		Проведение исследования
V. Анализ и интерпретация полученных результатов	Качественный и количественный анализ результатов, проверка их статистической значимости. Объяснение изученных фактов и формулирование определенных закономерностей существования исследуемого явления.	∨
		Качественный и количественный анализ данных
		∨
		Проверка статистической значимости результатов
		∨
VI. Формулирование выводов	Соотнесение теории и эмпирии. Теоретическое обобщение результатов исследования и разработка практических рекомендаций.	∨
		Формулирование теоретических выводов
		∨
		Разработка практических рекомендаций

Рис. 2. Этапы научного исследования [цит. по: 56, с. 23].

Спиралевидный характер познания отражается в том, что объект и предмет исследования появляется в фокусе внимания исследователя дважды: на этапе проблемной ситуации и на этапе разработки общей концепции исследования. На этапе разработки общей концепции исследования проводится системный анализ объекта и предмета исследования, что выражается в создании теоретической модели исследования. Таким образом, формирование содержательной модели исследования происходит уже после постановки цели исследования. На основе содержательной модели формулируются рабочие гипотезы, выстраивается логика работы, осуществляется подбор методов и формирование выборки. Содержательная модель важна не только на начальном этапе, но и на этапе анализа и интерпретации, помогая системно представить полученные результаты. Неподтверждение исследовательской гипотезы заставляет ученого изменить содержательную модель, сформулировать новую гипотезу и реализовать новый цикл исследования для проверки своих предположений.

#### **7.4. Обоснование программы исследования: проблема, объект, предмет, цель, задачи**

Обоснование программы исследования проводится автором работы первично во введении, где описывается проблема, цель, объект, предмет, общая гипотеза, задачи и (кратко) методология и методы исследования. Затем в ходе теоретического анализа и, обязательно до «полевого этапа» эмпирического исследования, происходит уточнение основных компонентов программы: конкретизируются рабочие гипотезы, задачи эмпирического исследования, принципы формирования выборки; обосновываются методы исследования.

В начале работы автор указывает, почему он выбрал данную тему, как он видит проблему исследования, в чем новизна его подхода, почему исследование является *актуальным* (в теоретическом, практическом или прикладном аспекте). Таким образом, автор обосновывает целесообразность обращения к данной теме как с точки зрения наличия реальной проблемной ситуации в обществе (практическая сторона проблемы), так и с точки зрения выхода за пределы изученного в данной области науки (гносеологическая сторона проблемы).

*Проблема* – это тот основной вопрос, который интересует исследователя. Проблемой может быть только такой вопрос, который не вполне изучен. Проблема должна быть сформулирована в психологической терминологии.

Актуальность проблемы может проявляться в теоретической, практической и прикладной области. Автор должен показать, в какой области (теоретической, практической или прикладной) он исследует проблему. Для научной работы нежелательно, чтобы исследование носило только

прикладной характер (например, решение каких-либо конкретных задач в некоторой организации – отбор успешных сотрудников и пр.).

*Цель* исследования ориентирует на его конечный результат – теоретически-познавательный и практически-прикладной; задачи формулируют вопросы, на которые должен быть получен ответ для реализации целей исследования. В работах Л.В. Куликова [96] и О.В. Оконешниковой (2003; 2010) [202; 141], посвященных психологическому исследованию, можно найти описание вероятных целей научных работ. Чаще всего целью исследования являются следующие:

- определение характеристик явления в социальной группе;
- выявление взаимосвязи психических явлений;
- сравнительный анализ психологических особенностей респондентов двух возрастных (или социальных) групп;
- изучение типов, уровней, видов поведения людей в тех или иных социальных условиях;
- проведение коррекционной работы, ее психологическое обоснование и доказательство ее эффективности.

Цель работы определяется ее спецификой: теоретическая работа; исследовательская работа с эмпирическим исследованием (основной задачей является доказательство исследовательской гипотезы); практическая и проектная работа.

Если речь идет о работе проектного типа, то, как правило, ставится практико-прикладная цель: например,

- создание (или апробация) диагностической методики (в этом случае необходимо в качестве задач формулировать обоснование валидности и надежности методики);
- проведение коррекционной работы, ее психологическое обоснование и доказательство ее эффективности;
- проведение опытно-экспериментального исследования (формирующего эксперимента);
- маркетинговое исследование (изучение психологических факторов, влияющих на эффективность воздействия на потребителя; разработка предложений-рекомендаций для заказчика; проведение определенных мероприятий в соответствии с предложениями; контроль за внедрением);
- разработка профессиограммы и ее психологическое обоснование.

Новые методики имеют несомненную ценность, если они позволяют повысить точность измерения, надежность; давать более дифференцированную или более полную характеристику диагностируемых качеств; сократить время обследования; расширить контингент испытуемых (по возрастам, уровню образования и пр.); облегчить обработку результатов.

Рекомендовать методику к широкому применению в различных сферах практики можно лишь в том случае, если осуществлен комплекс всех

психометрических проверок, определены необходимые характеристики валидности, надежности, репрезентативности. Требования к психометрической проверке можно найти в книге «Общая психодиагностика» (1987) [129], в работе П. Клайна «Справочное руководство по конструированию тестов» (1994) [89], в исследовании В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского «Введение в экспериментальную психологию личности» (1985) [112]. Однако для научно-исследовательских целей может использоваться не имеющая полной психометрической проверки методика и давать ценную информацию, если она основана на содержательной модели.

Адаптация психодиагностической методики проводится для того, чтобы она сохранила свое назначение, диагностические возможности при использовании ее в новой культурной, этнической, языковой среде. Адаптированная методика должна проходить те же психометрические проверки, что и любая новая методика, включая проверку на валидность и надежность. Нередко объем работы по адаптации соизмерим с разработкой новой методики. В первую очередь это относится к вопросникам или методикам, использующим вербальный стимульный материал. Процедура адаптации и требования к ней описаны в работах ряда авторов, в том числе отечественных (Ю.Л. Ханин, 1977 [211]).

*Задачи* исследования – это конкретизация цели, но задачи обычно ставятся не раньше формулировки общей гипотезы, т. е. теоретической гипотезы, которая базируется на проблеме исследования и общих теоретических знаниях. Достижение цели предполагает решение трех основных задач: теоретической (изучение различных сторон явления на основе анализа источников), эмпирической (разработка путей и методов исследования явления, доказательство сформулированных гипотез), прикладной (разработка рекомендаций для практиков).

В большинстве случаев исследователь в области психологии ставит следующие задачи:

- 1) теоретический анализ исследуемой проблемы;
- 2) подбор и разработка методик, адекватных исследуемой проблеме;
- 3) обсуждение и анализ эмпирического исследования;
- 4) доказательство гипотезы;
- 5) построение выводов и рекомендаций для практиков.

Названия глав и параграфов, как правило, соответствуют поставленным задачам.

Проблема, цель, объект, предмет, гипотеза исследования характеризуют то, что исследуется в работе, и они должны быть согласованы между собой. Так, например, если темой и предметом исследования является сравнительный анализ развития социального интеллекта детей из семьи и из детского дома, то и гипотеза должна констатировать различия в социальном интеллекте детей из данных групп.



*Объект* любой науки есть то, на что направлен процесс исследования, а предметная ее область – те стороны, связи, отношения, составляющие объект, которые подлежат изучению. *Объектом* психологического исследования могут быть реальные психологические и социально-психологические процессы и явления, социальные общности и группы, т.е. то, на что направлен процесс познания.

Объект исследования в социологии и социальной психологии обычно формулируется через носителя психики (носителем психики выступает человек или общность людей). Однако в теоретических работах в названии не всегда указывается носитель психики, поэтому объектом в данном случае может выступать «область существования множества практических проблем, которые необходимо решить» [189, с. 25]. В научных работах, связанных с психологией развития и образования часто в качестве объекта выступает процесс обучения, воспитания и развития ребенка.

*Предмет* изучения – это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат изучению. Предмет исследования обычно содержит в себе центральный вопрос проблемы. В.А. Ядов определяет предмет как конкретизацию проблемы на каком-либо объекте [230].

Соотношение проблемы, объекта и предмета исследования представлены в рис. 3.



Рис. 3. Соотношение объекта и предмета исследования (по В.А. Ядову) [230, с. 68].

С нашей точки зрения, следует рассматривать предмет как конкретизацию проблемы в терминах предметной области исследования, т. е. в теоретических понятиях психологической науки (в данном случае). Правильная формулировка предмета позволяет построить модель.

В эмпирическом исследовании определяются также эмпирические объекты исследования, т.е. дается описание выборки. Например, если эмпирическим объектом исследования выступает студенчество как социально-демографическая группа, а в выборку войдет определенное количество студентов с учетом их возраста, пола и других значимых для изучения характеристик. Возникает проблема формирования репрезентативной выборки, т. е. соответствующей по своим характеристикам генеральной совокупности.

Определение объекта, предмета и цели исследования задает основу для работы над теоретической моделью исследования и конкретизации гипотезы.

### **7.5. Модель и гипотеза научного исследования**

Моделирование выполняет очень важную функцию в научном исследовании – помогать осуществлять «прыжок» от эмпирических данных к теоретическим конструктам. Хороший исследователь отличается от плохого тем, что он владеет значительным набором моделей. Но при этом важно, чтобы модель адекватно отражала характеристики исследуемого объекта.

М. Вартофский в своей работе «Модели» [41] ставит важную проблему репрезентации между объектом и субъектом познания. Репрезентации, в его определении, – это особого рода артефакты, создаваемые человеком и человечеством с целью сохранения и передачи знаний, орудий труда, форм социальной организации.

Моделирование соотносится Вартофским с третичными артефактами, абстрагированными от их непосредственной функции «орудия» преобразования и практики. Он вводит понятие «модельного отношения», то есть отношения, в которое вступают моделируемое и моделирующее. Моделям в науке отводят функцию инструментов познания, называя их «эвристическими устройствами», «структурами для упорядочивания данных» [41, с. 30]. По мнению Вартофского, существование разнообразных моделей не подлежит сомнению, но отбор «подходящих» моделей осуществляется субъектом, и главную роль играет не степень соответствия модели оригиналу, а «прагматические» намерения субъекта. Таким образом, моделирование не является простым копированием, и моделируемое всегда больше по объему, чем сама модель. Таким образом, модельное отношение представляет собой функцию от субъекта, моделируемой реальности и модели.

Модели – это преднамеренно создаваемые конструкции, артефакты, и они представляют способы, посредством которых мы познаем существова-

ние реальных объектов. В этом своем качестве они хороши не только для индивидуального познания мира, они являются важным средством научного познания [41]. Можно выделить следующие функции модели:

- функция понимания;
- модель – это образ будущего результата;
- функция вывода и аксиом, на которых строится теория;
- эвристическая функция;
- функция гипотезы в эксперименте;
- средство проверки на фальсифицируемость;
- описательная (дескриптивная) функция;
- ценностно-смысловая функция (отражение научного мировоззрения и познавательных установок автора модели);
- прогностическая функция – прогнозирование того, что должно быть;
- функция передачи опыта и знаний (включающая в себя сигнификативную и коммуникативную функцию).

Следует отметить, что в современном обществе модель выполняет важную роль не только в науке, но и в виде так называемой «инфо-графики» обеспечивает популяризацию и передачу знаний.

Технология когнитивного моделирования раскрыта в работе Р.А. Браже и А.А. Гришиной «Моделирование в научном познании» [120]. Под моделированием авторы понимают изучение объекта (оригинала) путем замены его на другой объект (модель), свойства которого находятся во взаимно однозначном соответствии со свойствами оригинала.

Существуют различные виды моделирования: мысленное, физическое, символическое (в частности математическое), численное (на компьютере). Мысленное моделирование является наиболее простым способом представить реальность в виде некоторой упрощенной ее схемы. При физическом моделировании объект исследования заменяется другим объектом, более удобным для изучения: уменьшенной или, наоборот, увеличенной копией самого объекта, его прозрачной моделью или объектом совсем иной физической природы. Символическое моделирование заключается в использовании графиков, диаграмм, когнитивных схем и других средств для выявления присущих объекту закономерностей. Частным случаем символического моделирования является математическое моделирование, т. е. описание объекта или явления в виде уравнений. Сложные уравнения исследуются на компьютере, тогда подобный способ представления объекта анализа называют численным моделированием. Очевидно, что в философии более распространено мысленное моделирование. Интенсивное *развитие* науки (и ее рефлексии в виде методологии) в XX веке привело к стремительному вторжению в научный процесс символического моделирования, которое используется в физике, химии, биологии, математике, а в последние годы – в гуманитарных науках.

Предложенное М. Вартофским понятие «модельного отношения» фиксирует внимание на адекватности модели и моделируемого им объекта познания. Но при этом в тени остается вопрос: каким образом и за счет каких познавательных средств достигается эта адекватность?

Л.М. Веккер в своей трехтомной монографии, посвященной психическим процессам [44], приходит к выводу, что мышление и понимание - это взаимобратимый инвариантный перевод с языка символов (речи) на язык образов. Именно использование образа, соотносимого с символами, позволяет создать модель сложного объекта реальности. Отсюда, возникает следствие – полноценная модель должна быть визуализирована, ее следует представлять в виде схемы, которая передает не только элементы, но и связи между ними, иерархию отношений. Подобная модель выполняет несколько функций, но главной функцией является понимание объекта реальности.

Использование экспериментального подхода требует от исследователя продуцирования модели и основанных на ней гипотез. Модель-гипотеза в экспериментальном исследовании выполняет функцию понимания и создания образа будущего результата. Эксперимент является классическим естественнонаучным методом, главной задачей которого является установление причинно-следственных связей. Важнейшим условием достоверности вывода о причинно-следственной зависимости, утверждаемой на основе анализа экспериментальных данных, является устранение конкурирующих объяснений. Вывод о том, что существует каузальная связь между независимой переменной и зависимой переменной является достоверным только тогда, когда экспериментатор использовал достаточный контроль для обеспечения всех видов валидности, специфичных для психологического эксперимента: конструктивной, операциональной, внешней и внутренней [57].

*Гипотеза* – это предполагаемый научный результат. Это предположение, которое можно подтвердить или опровергнуть в эксперименте (или на основе эмпирического исследования). Гипотеза формируется на основе теоретической модели, и в границах предмета исследования она выполняет следующие функции: описательную, объяснительную, прогностическую. Гипотеза должна быть сформулирована таким образом, чтобы отражать предмет исследования и основные характеристики изучаемого явления. Если гипотеза не подтверждается, то отвергается и гипотеза, и модель. В результате возникает необходимость разработки новой модели или уточнения старой.

Существуют различные виды гипотез (в зависимости от их места в научном исследовании). Так, Д.В. Лубовский [105] рассматривает теоретические и эмпирические гипотезы. Теоретические гипотезы существуют как части научной теории и выдвигаются для того, чтобы восполнить неполноту теоретического знания или устранить имеющиеся в теории противоре-

чия. К таким гипотезам предъявляют требования верифицируемости и фальсифицируемости [105]. По-видимому, теоретическую гипотезу следует называть гипотезой-моделью, поскольку она выполняет функцию моделирования объектов реальности.

С эмпирическими гипотезами дело обстоит намного сложнее. В сущности, они должны являться базой для начала эмпирического исследования, создавая предположения, которые в дальнейшем следует проверить. Но тут возникает методологическая проблема, связанная с тем, что даже эмпирическая гипотеза должна быть осмыслена с точки зрения существующих теоретических предпосылок. Любое новое знание формируется на основе модели. Вот почему бессмысленным являются проверки взаимосвязи между какими-либо параметрами, если прежние научные представления не дают основания для установления данной связи. Так, бессмысленно пытаться устанавливать связь между цветом волос и личностными особенностями; между месяцем рождения и интеллектом. Связь, возможно, будет установлена, но это не имеет большого значения для науки, поскольку на основе данного факта не создать плодотворную теорию, не объяснить причину данной связи. Не слишком корректными, с точки зрения методологии, являются эмпирические гипотезы «ad hoc», гипотезы для конкретного случая. Результаты исследования, полученного таким образом, не представляет значительного интереса для зрелой науки. Тем не менее, подобные гипотезы используются для студенческих научных работ.

Общее требование для всех видов эмпирических гипотез – они должны быть операционализируемы, т. е. быть доступными для проверки эмпирическим путем с помощью некоторых исследовательских процедур.

По содержанию гипотезы можно разделить на:

- 1) гипотезы о наличии явления;
- 2) гипотезы о наличии связи между явлениями;
- 3) гипотезы о наличии причинно-следственных связи между явлениями (так называемые экспериментальные гипотезы) [105, с. 136].

Гипотеза является необходимым компонентом естественнонаучного подхода. В гуманитарном (описательном) подходе гипотезы в явном виде может и не быть, поскольку в данном случае исследование носит поисковый характер. В скрытом виде гипотеза присутствует всегда, поскольку она направляет исследователя на поиски ответа на вопрос. В рамках поискового исследования мы ставим целью найти что-либо новое (существует ли такой феномен?) или ориентируемся на то, чтобы обозначить границы изучаемого явления. Важно не только сформулировать гипотезу, но и все исследование построить в соответствии с ней, ставя задачу доказательства.

Экспериментальные исследования в гуманитарных науках (и не только в гуманитарных), настолько несовершенны, что в пору опираться на здравый смысл, который позволяет, по крайней мере, увидеть исследова-

тельскую ситуацию шире, чем это позволяет экспериментальная схема. В этом смысле весьма поучительна шутка физиков «О вреде огурцов».

#### «О вреде огурцов»

Огурцы вас погубят! Каждый съеденный огурец приближает вас к смерти. Удивительно, как думающие люди до сих пор не распознали смертоносности этого растительного продукта и даже прибегают к его названию для сравнения в положительном смысле («как огурчик!»). И, несмотря ни на что, производство консервированных огурцов растёт.

С огурцами связаны все телесные недуги и вообще все людские несчастья.

1. Практически все люди, страдающие хроническими заболеваниями, ели огурцы.
2. 99.9% всех людей, умерших от рака, при жизни ели огурцы.
3. 100% всех солдат ели огурцы.
4. 99.7% всех лиц, ставших жертвами автомобильных и авиационных катастроф, употребляли огурцы в пищу в течение двух недель, предшествовавших несчастному случаю.
5. 93.1% всех малолетних преступников происходят из семей, где огурцы потреблялись постоянно.

Есть данные и о том, что вредное действие огурцов сказывается очень долго: среди людей, родившихся в 1889 году и питавшихся впоследствии огурцами, смертность равна 100%. Все лица рождения 1889—1909 годов имеют дряблую морщинистую кожу, потеряли почти все зубы, практически ослепли (если болезни, вызванные потреблением огурцов, не свели их уже давно в могилу).

Ещё более убедительный результат, полученный известным коллективом учёных-медиков: морские свинки, которым принудительно скармливали по 20 фунтов огурцов в день в течение месяца, потеряли аппетит!

Единственный способ избежать вредного действия огурцов — изменить диету. Ешьте суп из болотных орхидей. От него, насколько нам известно, ещё никто не умер.

Шутка физиков о вреде огурцов вполне понятна психологам, проводящим эксперименты. Им также часто приходится сталкиваться с абсурдными выводами, вытекающими из корреляционных исследований (квазиэкспериментов).

## **8. Научное исследование в психологии и образовании**

### **8.1. Требования к магистерской диссертации по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр» в области организационно-управленческой деятельности)**

Оценка качества освоения основных образовательных программ магистратуры осуществляется в ходе итоговой государственной аттестации, которая включает в себя защиту магистерской диссертации.

Итоговая государственная аттестация направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников требованиям ФГОС ВПО.

В соответствии с основной образовательной программой магистратуры, обучающиеся по должны показать свои способности и умения, опираясь на полученные углубленные знания, умения и сформированные общекультурные и профессиональные компетенции, самостоятельно решать на современном уровне задачи своей профессиональной деятельности, профессионально излагать специальную информацию, научно аргументировать и защищать свою точку зрения.

Требования к магистерской диссертации определяются:

1) Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 – психолого-педагогическое образование, квалификация (степень) магистр в области организационно-управленческой деятельности, утвержденным Приказом Министерством образования и науки от 16 апреля 2010 года.\*;

2) решением ученого совета Мурманского государственного гуманитарного университета (в соответствии с рекомендацией ФГОС);

3) Национальным стандартом Российской Федерации.

Выпускная квалификационная работа в соответствии с основной образовательной программой магистратуры выполняется в виде диссертации. Магистерская диссертация представляет собой самостоятельную и логически завершенную выпускную квалификационную работу, связанную с решением задач того вида (видов) деятельности, к которым готовится обучающийся по ООП магистратуры (научно-исследовательской, научно-методической, педагогической, организационно-управленческой деятельности, психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании).

В соответствии с ФГОС определяется объект и предмет исследования в магистерской диссертации. Характеристика области профессиональной

---

\* \* Выписки из ФГОС даны в Приложении 1

деятельности магистра по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» включает работу в сфере образования, социальной сфере, здравоохранении и сфере культуры.

*Объектами* профессиональной деятельности магистров являются: обучение; воспитание; индивидуально-личностное развитие обучающихся; здоровье обучающихся; здоровьесберегающие технологии образования; психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида; социализация. *Объект* науки – это то, на что направлен процесс исследования. Соответственно, объекты профессиональной деятельности являются также объектами исследования в магистерской диссертации.

*Предмет* исследования – это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат изучению. Предмет исследования обычно содержит в себе центральный вопрос проблемы. Такими вопросами в области организационно-управленческой деятельности психолого-педагогического образования являются следующие:

- ✓ разработка и реализация эффективной системы мер по защите и охране прав работников образовательного учреждения;
- ✓ развитие образовательного учреждения в соответствии с разработанными планами и программами развития учреждения;
- ✓ использование психологических знаний и технологий в процессе реализации принципов и современных научных подходов к формированию межличностных отношений в коллективе;
- ✓ разработка и внедрение эффективной организационной модели деятельности образовательного учреждения;
- ✓ обеспечение условий для создания психологической комфортной среды образовательного учреждения;
- ✓ организация и осуществление современного подхода в работе с персоналом (включая подбор педагогических и иных кадров, создание планов карьерного и профессионального роста внутри организации);
- ✓ организация внутриведомственного и межведомственного взаимодействия;
- ✓ разработка совместно с педагогами и другими специалистами образовательного учреждения стратегии и планов развития образовательного учреждения;
- ✓ создание модели эффективного управления мотивацией педагогов и специалистов образовательного учреждения, в том числе с использованием моральных, материальных и иных стимулов.

Предмет исследования определяет тему магистерской диссертации.



При разработке темы магистерской диссертации требуется учитывать то, что содержанием работы является психологический анализ организационно-управленческой деятельности психолого-педагогического направления. В связи с этим, тема исследования относится к психологическому обоснованию управленческих функций.

### **8.1.1. Примерная тематика магистерских диссертаций**

1. Психологические основы организационно-управленческой деятельности по созданию эффективной защиты прав работников образовательного учреждения.
2. Психологическое сопровождение развития образовательного учреждения.
3. Предпосылки формирования оптимального психологического климата в коллективе образовательного учреждения.
4. Психологическое обоснование и внедрение эффективной организационной модели деятельности образовательного учреждения.
5. Психологический анализ условий для создания психологической комфортной среды образовательного учреждения.
6. Проектирование и создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды.
7. Организация и осуществление современного подхода в работе с персоналом (включая подбор педагогических и иных кадров, создание планов карьерного и профессионального роста внутри организации).
8. Психологический анализ осуществления представительской функции руководителя образовательного учреждения.
9. Психологический анализ процесса планирования развития образовательного учреждения в условиях группового принятия решения.
10. Психологический анализ условий эффективного управления мотивацией работников образовательного учреждения.
11. Психологическое обоснование модели эффективного управления мотивацией педагогов и специалистов образовательного учреждения.
12. Управление процессом обеспечения оптимальных условий всестороннего психического развития детей разных возрастов (в условиях инклюзивного образования).
13. Управление процессом обеспечения оптимальных условий социально-культурного развития детей разных возрастов (в условиях инклюзивного образования).
14. Психолого-педагогический проект эффективного взаимодействия участников образовательного процесса.

15. Эффективная организация образовательной среды для освоения различных видов деятельности обучающихся, испытывающих трудности в обучении.
16. Эффективная организация образовательной среды для освоения различных видов деятельности обучающихся с поведенческими проблемами и проблемами межличностного взаимодействия.
17. Психологический анализ практической реализации нормативно-правовой базы, стандартов профессиональной деятельности и этических норм профессионального сообщества работников образования.
18. Психолого-педагогический мониторинг профессиональной деятельности работников образования (или результатов профессиональной деятельности): требуется конкретизация, какого аспекта деятельности.
19. Психологический анализ формирования у субъектов образования потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.
20. Психологическое обоснование организации межличностных контактов и общения участников образовательного процесса в условиях поликультурной среды.

*Цель* исследования ориентирует на его конечный результат – теоретически-познавательный и практически-прикладной; задачи формулируют вопросы, на которые должен быть получен ответ для реализации целей исследования. Можно выделить несколько вариантов целей исследования:

- выявить и изучить психологические характеристики организации (образовательного учреждения) или сотрудников организации, влияющих на эффективность деятельности;
- выявить внешние (социокультурные) факторы, влияющие на эффективность деятельности или психологическое благополучие сотрудников организации;
- провести сравнительный анализ психологических особенностей респондентов из различных социальных групп или организаций;
- изучить типы, уровни, виды взаимодействия и поведения людей в тех или иных социальных условиях;
- провести коррекционную работу и ее психологическое обоснование; доказать ее эффективность;
- разработать проект эффективной организации образовательной среды;
- разработать модель эффективного управления организацией (образовательного учреждения);
- создать (или апробировать) диагностическую методику (в этом случае необходимо в качестве задач предложить обоснование валидности и надежности методики);

- провести опытно-экспериментальное исследование (формирующий эксперимент) с целью апробации воспитательной, обучающей или развивающей программы;
- провести маркетинговое исследование (изучение психологических факторов, влияющих на эффективность воздействия на потребителя; разработка предложений-рекомендаций для заказчика; проведение определенных мероприятий в соответствии с предложениями; контроль за внедрением);
- разработать профессиограмму какой-либо профессии в образовательном учреждении, провести ее психологическое обоснование;
- разработать и обосновать проект психологического сопровождения развития образовательного учреждения.

В психологии можно выделить три основных вида научных работ:

1) теоретические работы (основной задачей является теоретическое обобщение существующих исследований);

2) исследовательские работы с эмпирическим исследованием (основной задачей является доказательство исследовательской гипотезы);

3) проектные работы (в данном виде работ ставится практико-прикладная цель, а основной задачей является разработка обоснованных проектов и рекомендаций для практиков).

Исследование в области организационно-управленческой деятельности обуславливает необходимость сочетания эмпирического исследования и проектной деятельности магистранта. Сфера психолого-педагогического образования определяет методологию исследования – опытно-экспериментальное исследование (формирующий эксперимент).

*Задачи* исследования – это конкретизация цели, но задачи обычно ставятся не раньше формулировки общей гипотезы, т.е. теоретической гипотезы, которая базируется на проблеме исследования и общих теоретических знаниях. Достижение цели предполагает решение трех основных задач: теоретической (изучение различных сторон явления на основе анализа источников), эмпирической (разработка путей и методов исследования явления, доказательство сформулированных гипотез), прикладной (разработка обоснованных рекомендаций для практиков).

Примерные задачи исследования в области психологии и образования:

- 1) теоретический анализ исследуемой проблемы;
- 2) подбор и разработка методик, адекватных исследуемой проблеме;
- 3) обсуждение и анализ эмпирического исследования;
- 4) доказательство гипотезы;
- 5) построение выводов и рекомендаций для практиков (или разработка социального проекта, связанного с оптимизацией образовательного процесса, процесса развития человека, малой группы или организации).

Названия глав и параграфов, как правило, соответствуют поставленным задачам.

### **8.1.2. Критерии оценки магистерской диссертации**

Оценка магистерской диссертации определяется компетентностью магистранта в осуществлении научного исследования. В отзыве научного руководителя и рецензента отражается, в какой мере магистрант овладел компетенциями: общекультурными (ОК); профессиональными (ПК); общепрофессиональными (ОПК); профессиональными компетенциями в области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП); профессиональными компетенциями в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в коррекционном и инклюзивном образовании (ПКСПП); профессиональными компетенциями в области образовательной деятельности (ПКОД); профессиональными компетенциями в области научно-методической деятельности (ПКНМ); профессиональными компетенциями в научно-исследовательской деятельности (ПКНИ); профессиональные компетенции в организационно-управленческой деятельности (ПКОУ).

### **8.1.3. Технические требования к магистерской диссертации**

Технические требования к магистерской диссертации определяются Национальным стандартом Российской Федерации\*.

Диссертация в виде рукописи имеет следующую структуру.

- а) титульный лист;
- б) оглавление;
- в) текст диссертации:
  - 1) введение,
  - 2) основная часть,
  - 3) заключение;
- г) список сокращений и условных обозначений;
- д) словарь терминов;
- е) список литературы;
- ж) список иллюстративного материала;
- и) приложения.

(Примечание: Список сокращений и условных обозначений, список терминов, список иллюстрированного материала и приложения не являются обязательными элементами структуры магистерской диссертации.)

В соответствии с Национальным стандартом РФ, титульный лист является первой страницей диссертации, служит источником информации, необходимой для обработки и поиска документа. На титульном листе приводятся следующие сведения: наименование организации, где выполнена диссертация; статус диссертации – «на правах рукописи»; фамилию, имя,

---

\* \* См. Приложение 2.

отчество диссертанта; название диссертации; шифр и наименование специальности; искомую степень и отрасль науки; фамилию, имя, отчество научного руководителя или консультанта, ученую степень и ученое звание; место и год написания диссертации.

Оглавление – перечень основных частей диссертации с указанием страниц, на которые их помещают. Заголовки в оглавлении должны точно повторять заголовки в тексте. Не допускается сокращать или давать заголовки в другой формулировке. Последнее слово заголовка соединяют отточием с соответствующим ему номером страницы в правом столбце оглавления.

Введение к диссертации включает в себя следующие основные структурные элементы:

- актуальность темы исследования (теоретическую, практическую и прикладную) и степень ее разработанности;
- объект и предмет исследования;
- цели и задачи;
- гипотезы и положения, выносимые на защиту;
- методологию и методы исследования;
- научную новизну;
- теоретическую и практическую значимость работы;
- степень достоверности и апробацию результатов.

Основной текст должен быть разделен на главы и параграфы или разделы и подразделы, которые нумеруют арабскими цифрами. Основная часть может состоять из двух или трех глав.

В заключение диссертации излагают итоги выполненного исследования, рекомендации, перспективы дальнейшей разработки темы.

Оформление магистерской диссертации:

- ✓ Каждую главу (раздел) диссертации начинают с новой страницы.
- ✓ Заголовки располагают посередине страницы без точки на конце. Переносить слова в заголовке не допускается. Заголовки отделяют от текста сверху и снизу интервалами.
- ✓ Работа должна быть выполнена печатным способом с использованием компьютера и принтера на одной стороне листа белой бумаги одного сорта формата А4 (210x297 мм) через полтора интервала и размером шрифта 14 пунктов. Диссертация должна иметь твердый переплет.
- ✓ Буквы греческого алфавита, формулы, отдельные условные знаки допускается вписывать от руки черной пастой или черной тушью.
- ✓ Страницы диссертации должны иметь следующие поля: левое – 30 мм, правое – 10 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм. Абзацный отступ должен быть одинаковым по всему тексту и равен пяти знакам.
- ✓ Все страницы диссертации, включая иллюстрации и приложения, нумеруются по порядку без пропусков и повторений. Первой стра-

ницей считается титульный лист, на котором нумерация страниц не ставится, на следующей странице ставится цифра «2» и т.д. Нумерация страниц ставится снизу по центру. При наличии нескольких томов в диссертации нумерация должна быть самостоятельной для каждого тома.

- ✓ Библиографические ссылки в тексте диссертации оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5. Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТом 2003 года. Примеры оформления библиографических ссылок приведены в приложении 2А и 2Б.
- ✓ Иллюстративный материал может быть представлен рисунками, фотографиями, картами, нотами, графиками, чертежами, схемами, диаграммами и другим подобным материалом. Иллюстрации, используемые в диссертации, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости - в приложении к диссертации. Допускается использование приложений нестандартного размера, которые в сложенном виде соответствуют формату А4. Иллюстрации нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела). На все иллюстрации должны быть приведены ссылки в тексте диссертации. При ссылке следует писать слово «Рисунок» с указанием его номера. Иллюстративный материал оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.
- ✓ Таблицы, используемые в диссертации, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости - в приложении к диссертации. Таблицы нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела). На все таблицы должны быть приведены ссылки в тексте диссертации. При ссылке следует писать слово «Таблица» с указанием ее номера. Перечень таблиц указывают в списке иллюстративного материала. Таблицы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.
- ✓ При оформлении формул в качестве символов следует применять обозначения, установленные соответствующими национальными стандартами.

## 8.2. Этапы выполнения студенческой научной работы

Работа над студенческой научной работой проходит ряд этапов, которые описаны ниже:

### **Подготовительная работа:**

- Определение темы работы (и научного руководителя). Утверждение темы и научного руководителя на заседании кафедры.
- Выявление литературы по проблеме; составление библиографического списка
- Обоснование программы исследования (проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методы)
- Анализ литературы
- Составление подробного плана научной работы
- Теоретический анализ проблемы, письменное оформление теоретической части исследования и проверка научным руководителем

### **Эмпирическое исследование:**

- описание модели изучаемого явления, на основании которой обосновывается выбор методов исследования и формирование выборки;
- разработка программы эмпирического исследования (цель, объект, предмет, гипотеза и задачи эмпирического исследования), описание этапов исследования; обоснование выбора методов исследования и принципов формирования выборки;
- «полевой» этап (сбор эмпирического материала);

### **Заключительный этап:**

- обработка и обобщение результатов по отдельным методикам;
- описание полученных результатов в тексте, в виде таблиц, диаграмм, графиков и рисунков;
- статистический анализ и качественная интерпретация полученных результатов;
- доказательство гипотезы с помощью статистических методов;
- выводы по эмпирическому исследованию;
- разработка рекомендаций.
- Написание полного текста работы
- Предзащита
- Проверка работы научным руководителем и рецензирование
- Защита

**Определение темы работы** – один из самых важных этапов работы, который определяет ее дальнейший успех или неудачу. Тема не должна быть слишком абстрактной, она должна быть связана с теоретической, практической или прикладной проблемой. Список тем исследований

предлагается кафедрой психологии, исходя из общего направления научно-практических работ учебного заведения.

При формулировке темы важно учитывать следующие обстоятельства:

1) в теме должен быть обозначен объект будущего исследования (например, личность представителя какой-либо социальной группы; организация и пр.);

2) тема должна носить проблемный характер (заранее должен предполагаться анализ, а не простое описание какого-либо явления);

3) тема должна быть сформулирована с использованием научных понятий, применяющихся в изучаемой отрасли науки.

При выявлении литературы по проблеме необходимо иметь в виду, что некоторые наиболее важные источники укажет научный руководитель уже на этапе выбора темы. Это не освобождает студента от самостоятельной работы по поиску литературы. Наиболее легкий способ быстро выйти на относительно полную библиографию по теме – это использовать список литературы, представленный в монографиях ведущих специалистов по проблеме. Особое внимание необходимо обратить на публикации в журналах последних лет, а также на материалы конференций и съездов психологов.

Именно в журналах последних лет часто можно найти приемлемые для теоретического анализа идеи и ссылки на предыдущие работы. Особое внимание следует обратить на публикации в журналах «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология», «Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы», «Развитие личности», «Социологические исследования», «Вестник практической психологии образования».

Материалы конференций и съездов можно найти на сайтах в интернете. В ряде случаев материалы конференций предоставляют в электронном виде с системой поиска. Так, например, электронная версия материалов III съезда Российского психологического общества, который проводился в Санкт-Петербурге в 2003 году, сопровождается системой поиска, позволяющей найти статью по ключевому слову.

Для выявления литературы по проблемам общей, возрастной и педагогической психологии можно воспользоваться библиографическими указателями: «Аннотированный указатель литературы по психологии (1978-1983 гг.) [17]; «Психология детей школьного возраста»[176] и «Психология дошкольника»[177].

Не следует включать в библиографический список все, что издано по теме. Список не должен быть слишком обширным. Оптимальным для дипломной работы и магистерской диссертации является список литературы, состоящий из 50-60 источников. По списку использованной литературы в



определенной мере можно судить о качестве работы. Основные работы по теме обязательно должны быть в него включены, но не должно быть в списке работ, не имеющих отношения к проблеме.

**Обоснование программы исследования** проводится автором работы во введении, где описывается проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи и (кратко) методология и методы исследования. Затем в ходе теоретического анализа и, обязательно, до эмпирического исследования происходит уточнение основных компонентов программы.

В начале работы автор должен указать, почему он выбрал данную тему, как он видит проблему исследования, в чем новизна его подхода, почему исследование является **актуальным** (в теоретическом, практическом или прикладном аспекте).

Таким образом, автор во введении обосновывает целесообразность обращения к данной теме как с точки зрения наличия реальной проблемной ситуации в обществе (практическая сторона проблемы), так и с точки зрения выхода за пределы изученного в данной области науки (гносеологическая сторона проблемы).

**Проблема** – это тот основной вопрос, который интересует исследователя. Проблемой может быть только такой вопрос, который не вполне изучен. Проблема должна быть сформулирована в психологической терминологии.

Прежде всего, основываясь на представленном литературном обзоре, необходимо дать общую характеристику изученности интересующей проблемы: отметить, насколько она изучена в целом, насколько равномерно изучены отдельные стороны, аспекты; выделить малоизученные и неизученные вопросы, противоречия в понимании природы явления в целом или его отдельных сторон, противоречия в имеющихся эмпирических данных.

Актуальность проблемы может проявляться в теоретической, практической и прикладной области. Автор должен показать, в какой области (теоретической, практической или прикладной) он исследует проблему. Нежелательно, чтобы исследование носило только прикладной характер (например, решение каких-либо конкретных задач в некоторой организации - отбор успешных сотрудников и пр.).

Эмпирическое исследование строится на основе программы, важной частью которой является гипотеза. Гипотеза должна соответствовать цели, объекту и предмету исследования. Она задает направление научному поиску.

Таблица 5. Образцы формулировки гипотез  
(на материале диссертаций)

Тема исследования	Гипотеза
Выраженность этнической идентичности как фактор этнических предубеждений	Чем сильнее выражена у индивидов этническая идентичность, тем в большей степени они склонны воспринимать угрозу со стороны другой этнической группы и испытывать по отношению к ней предубежденность
Влияние участия в боевых операциях на изменении установок личности военнослужащего	Фактор участия в боевых действиях снижает уровень толерантности военнослужащих
Развитие личности в молодежных субкультурах	Общественно-политическое движение «Идущие вместе» представляет собой сложившуюся молодежную субкультуру, оказывающую значительное влияние на процессы социализации и формирования личности входящих в него молодых людей.
Образ России в политическом сознании молодежи	Представления студентов о России отражают существующие в общественном сознании стереотипы о том, что Россия – это нестабильная в экономическом и политическом отношении страна, имеющая богатую историю и культуру
Типы восприятия политических деятелей студенческой молодежью	Для студенческой молодежи характерны следующие типы восприятия политических деятелей: спонтанный; аффективно-эмоциональный; рациональный; прагматический; идейный.
Соотношение влияния игры и труда на развитие личности дошкольника	Гипотеза 1. Ведущей деятельностью в развитии личности дошкольника является сюжетно-ролевая игра. Гипотеза 2 (Альтернативная). Ведущей деятельностью в развитии личности дошкольника является творческий труд.

Важной частью программы исследования является ее методологическое обоснование. Обычно о методологии исследования автор кратко заявляет еще в начале работы, во введении. Следует помнить не только о методологических принципах исследования, но также и о методах эмпирического исследования. Обычно психологи выделяют следующие группы методов:

- методы организации исследования (например, лонгитюд, сравнительный метод, комплексный подход);
- методы сбора эмпирической информации (тестовые методы и методики, наблюдение, анализ продуктов деятельности и пр.);
- методы обработки полученных данных и доказательства гипотезы (статистические критерии; корреляционный анализ);

- методы практического воздействия (тренинг, коучинг и пр.).

## **8.2. Библиографическая работа и теоретический анализ проблемы**

### **8.2.1. Библиографическая подготовка научного исследования**

Библиографическая работа предполагает ознакомление с основными источниками, отражающими проблему, а также понятия и методы, используемые в изучаемой области. Для выявления литературы обычно используют академические периодические издания, материалы съездов и конференций и монографии ведущих специалистов по проблемной области.

При анализе литературы целесообразнее начинать с книги, в которой даются основные подходы к проблеме. Эти теоретические подходы необходимо отразить в своей работе, высказать по отношению к ним собственное мнение, конкретизировать свой аспект изучения проблемы. Следует делать записи: тезисы, конспекты, выписки, при этом необходимо указывать все выходные данные издания, страницу, из которой делается выписка.

При анализе литературы необходимо обратить внимание на использование терминологии различными авторами. Определения основных понятий должны быть выписаны с указанием фамилий исследователей. Должна быть проанализирована литература по методам исследования проблемы.

Целесообразна следующая последовательность работы:

1. Познакомиться с определениями основных понятий, относящихся к рассматриваемой теме, используя словари и энциклопедии.

2. Составить библиографию по интересующей вас теме с помощью доступного для вас систематического каталога (лучше использовать каталог научной библиотеки). Следует посмотреть несколько разделов каталога, попадающих в смысловое поле центрального для вас предмета исследования.

Библиографическое описание каждой публикации лучше делать на отдельной карточке. Научная картотека, построенная по систематизированному, а не алфавитному принципу более эффективна.

3. Осуществить предварительное знакомство с предметом исследования, используя следующие источники:

- выпуски реферативного журнала издания ВИНТИ: «04. Биология. Раздел 04 П. Психология»;
- справочные и библиографические издания по психологии, общественным наукам;
- библиографические указатели: по психологии детей дошкольного и школьного возраста (например, «Психология дошкольника. Библиографический указатель. 1917-1998 гг. / Сост. Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, М.Ю. Двоглазова. М.-Воронеж, 2000»; «Психология детей школьного возраста. Библиографический указатель.

1917-1999 гг. / Сост. Е.М. Зубрицкая, А.А. Куликова / под ред. Г.А. Урунтаевой. М.-Воронеж, 2001».

- «Психологический журнал» (выходит 6 раз в год);
- журнал «Вопросы психологии» (выходит 6 раз в год);
- журнал «Вестник Московского университета». Серия 14. Психология (выходит 4 раза в год);
- журнал «Психологическая диагностика»;
- журнал «Вестник психокоррекционной и социально-реабилитационной работы» (выходит 4 раза в год);
- «Психологическая газета» (выходила 12 раз в год);
- журнал «Социологические исследования» (выходит 12 раз в год).
- материалы съездов, конференций (например, материалы III съезда Российского психологического общества).

Лучше начинать чтение с наиболее известных, цитируемых авторов и тех, кто внес наибольший вклад в начальный период изучения проблемы, - легче будет понимать содержание многих других работ. Целесообразнее вначале просмотреть отобранные книги, а не читать первую от корки до корки. Особое внимание следует уделить книгам, имеющим предметный указатель, ознакомиться с помощью него с важнейшими фрагментами книги и таким образом получить достаточное представление об источнике.

4. Описать источник и составить конспект. Любой конспект надо начинать с записи полных выходных данных печатной работы. В конспекте работы, описывающей экспериментальное исследование, следует отразить такие его характеристики: перечень использованных методик; описание оригинальных (авторских) методик; описание процедуры эксперимента, объем выборки испытуемых, социально-демографические и другие значимые параметры выборки (всегда важны данные о возрасте, поле, уровне образования, профессии, принадлежности к определенной социальной группе).

### 8.2.2. Построение литературного обзора

«Любое научное исследование отвечает на три детских вопроса: что, как и почему»

П.Н. Шихирев (реплика на заседании сектора социальной психологии ИП РАН)

Собранные материалы могут быть скомпонованы по хронологическому принципу, т. е. в соответствии с этапами исследования проблемы отечественными и зарубежными учеными. Логическое построение предпочтительнее, поскольку позволяет более глубоко осветить те вопросы, которые

характеризуют современный взгляд на исследуемый вопрос, не отвлекаясь на детали.

Возникает следующая проблема: какие исследовательские вопросы следует ставить в процессе теоретического анализа и применительно к работе в целом?

Выдающийся отечественный ученый Н.А. Бернштейн писал, что каждая наука применительно к явлениям в своей области должна прежде всего ответить на два определяющих вопроса: *как* происходит явление и *почему* оно происходит? Для наук о неживой природе эти вопросы оказываются и необходимыми, и достаточными. Долгое время и наука о живой природе – биология – пыталась со всей строгостью следовать лишь этим вопросам, однако многочисленные наблюдения и факты, указывающие на неоспоримую целесообразность устройств и процессов, присущих живым организмам, неминуемо привели к постановке нового, третьего вопроса: «*для чего* существует то или иное приспособление в организме, к какой цели оно направлено, какую доступную наблюдению задачу оно предназначено решать?» [23, с. 326].

В.С. Братусь, приводящий данную цитату, настаивает на том, что для изучения психологии человека вопросы, выделенные Н.А. Бернштейном, являются наиболее важными, но их не достаточно, если мы возьмемся изучать высшие структуры личности. «Все эти вопросы сохраняют первостепенное значение и для психологии, в частности для исследования поведения и деятельности. Первый вопрос ставит проблему феноменологии деятельности, качественных характеристик этого явления. Ответ на второй вопрос подразумевает исследование причинности, механизмов движения деятельности. Наконец, при ответах на третий вопрос мы должны анализировать цели и мотивы, на которые непосредственно направлен процесс деятельности. Однако эти три вопроса не затрагивают или, точнее, затрагивают лишь косвенно проблему смысловой регуляции поведения. Между тем в психологии накопилось множество фактов, показывающих особую значимость этого уровня регуляции для судьбы деятельности, ее продуктивности и конкретного хода. И как биология в рамках ответов на вопросы *как* и *почему* приходила к выводам, оказывавшимся, по словам Н.А. Бернштейна, крайне бедными предсказательной силой, так и психология, ограниченная на этот раз тремя вопросами – как, почему и для чего, – оказывается недостаточной для понимания многих сторон человеческого поведения и деятельности, реальных проблем их развития. Для преодоления этой недостаточности необходимо включить в рассмотрение еще один аспект, задать еще один, четвертый вопрос, внешне сходный с третьим, но все же имеющий свой особый оттенок: это вопрос, *ради чего* совершается то или иное действие, деятельность человека или *в чем подлинный смысл* достижения тех или иных целей, мотивов, задач, – смысл, стоящий за взятыми самими

по себе или в своей совокупности целями, задачами, мотивами?» [32, с. 85-86].

Структура литературного обзора может быть примерно следующей:

- 1) Феноменологическое описание, т. е. описание проявлений.
- 2) Место данного явления среди других психических явлений, т. е. его взаимосвязи, взаимовлияния. Факторы, его обуславливающие. Явления, на которые оно оказывает влияние.
- 3) Рассмотрение явления с опорой на системный, целостный, комплексный, средовой и пр. подходы. Схема рассмотрения определяется методологией выбранного автором подхода.

При любом подходе необходимо уделить внимание компонентному составу изучаемого явления, его структуре. Структура явления – это устойчивые связи между его компонентами, элементами. В психологии под структурой чаще всего понимается функциональная структура, т. е. устойчивые взаимосвязи между отдельными функциями. Иногда отдельные функции объединяют в функциональные блоки и рассматривают взаимосвязи между блоками.

4) Сущность, природа явления. Имеющиеся определения данного явления. Закономерности, которым подчиняется явление.

5) Факторы (условия), в которых проявляется данное явление.

6) Практическое и прикладное использование явления, например, каким образом следует учитывать особенности данного феномена в коррекционной работе с детьми.

Литературный обзор можно рассматривать как продолжение библиографической работы и начало теоретического анализа. При построении литературного обзора следует не просто излагать взгляды различных авторов, но обязательно указывать ссылки на источник информации; важно выразить свое отношение к различным точкам зрения и в конце соответствующего параграфа сделать вывод. Выводы по теоретическому анализу можно сопровождать таблицей, в которой в матричной форме будут представлены взгляды основных авторов по наиболее важным аспектам проблемы. Образец такого подхода можно найти в книгах К. Холла, Г. Линдсея (1997) [213] и Л. Хьелла, Д. Зиглера (1997) [215].

### **8.2.3. Оформление ссылок на источники**

Существует два основных способа ссылок на источники:

- 1) подстрочные ссылки (под текстом, в нижней части той же страницы, на которой приводится ссылка);
- 2) затекстовые ссылки (указание на список литературы, находящийся в конце работы).

В случае затекстовой ссылки указание на источник дается в квадратных скобках сразу после цитаты: вначале указывается номер источника из списка библиографического списка в конце научной работы, а затем – через

запятую номер страницы. Если цитируемый источник состоит из нескольких томов или частей, то указание на них помещается между номером из библиографического списка и номером страницы, с которой взята цитата.

Ссылки следует делать и в том случае, когда текст излагается не прямым цитированием, а близко к источнику, в свободном переложении.

Весь полный список литературы под номерами и по алфавиту дается в конце работы, после заключения и списка терминов, но до приложений. При оформлении библиографического списка следует учитывать требования ГОСТа. Чаще всего в научных изданиях пользуются двумя вариантами ГОСТа: 2003 года и 2008 года. ГОСТ 7.1., появившийся в 2003 году, рекомендован документом «Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Диссертация и автореферат диссертации». Примеры оформления библиографического списка можно найти в Приложении 2, отражающем «Национальный стандарт».

### 8.2.5. Теоретический анализ проблемы

Теоретический анализ проблемы является естественным продолжением работы с литературой и обычно предшествует эмпирическому исследованию, поскольку результатом теоретического анализа проблемы является систематизация взглядов различных авторов и разработка теоретической модели изучаемого феномена.

Культурные образцы теоретического анализа проблемы можно найти в работах В.В. Никандрова [124; 126]; В.А. Ядова [231]; Л. Хьелла и Д. Зиглера [215]. Так, в книге Л. Хьелла и Д. Зиглера «Теории личности» [215, с. 576] приводится обзор позиций ведущих теоретиков по основным положениям, касающимся природы человека. Данный обзор является результатом теоретического анализа Л. Хьелла и Д. Зиглера и в табличной форме наглядно демонстрирует различия в позициях ведущих теоретиков.

В научной работе следует отразить собственный подход к анализу проблемы и сопоставить его с имеющимися в литературе по заранее выделенным критериям. Это можно представить в виде таблицы.

Другим вариантом систематизации и обобщения является сравнительный анализ близких по смыслу понятий и представление в виде таблицы как результат данного анализа.

Таблица 6. Сравнительный анализ понятий идентичности и самоопределения субъекта (О.В. Оконешникова, 2007) [142]

Критерии для сравнения	Идентичность	Самоопределение
1. Отношение к личности и субъекту.	Относится скорее к личности.	Относится скорее к субъекту.
2. В каких социальных ситуациях наблюдается.	В социальной ситуации стабильности.	В ситуации нестабильности, неопределенности.
3. Какие процессы и	Механизм сохранения	Механизм изменения

механизмы являются преобладающими.	(гомеостаза, адаптации).	(гетеростаза, самореализации).
4. Отношение к проблематизации человека.	Проблемная ситуация не является необходимым условием.	Проблемная ситуация, ее осознание и переживание является необходимым условием самоопределения.
5. Основные сферы проявления.	Это прежде всего рефлексия по поводу собственного Я (диалог Я-Я). Результатом идентификации является формирование образа Я, Я-концепции, самооценки; а также формирование установок по поводу Своих и Чужих.	Это диалог человека с тремя аспектами жизнедеятельности: «Я-Я»; «Я-Другой» и «Я-Мир»; что находит отражение в пяти видах самоопределения: личностное; социальное; профессиональное; семейное; экзистенциальное.
6. Основные психологические условия, определяющие возникновение процесса, и его основные характеристики.	1. Наличие опыта общения с другими. 2. Сформированность когнитивных структур, позволяющих выделять внешние характеристики (физические данные, поведение), свойства личности, предназначение человека. 3. Потребность в идентификации, в выборе.	1. Наличие опыта общения с другими. 2. Сформированность когнитивных структур, позволяющих выделять внешние характеристики (физические данные, поведение), свойства личности, предназначение человека. 3. Потребность в выборе. 4. Наличие опыта в проявлении активности, самостоятельном выборе. 5. Осознание проблемной ситуации.
7. Особенности когнитивной деятельности.	1. Извлечение знаний из опыта. 2. Сравнение.	Конструирование нового.
8. Место в психологическом времени человека.	Скорее прошлое.	Скорее настоящее и будущее.
9. Отношение к зрелости личности.	Чем выше зрелость, тем шире захватываются социальные группы в процессах идентификации.	Чем выше зрелость, тем более выражены процессы самоопределения.
10. Возрастные рамки.	Начинается в 3-4 года, интенсивно идет в подростковом возрасте.	Начинается в подростковом возрасте, наиболее интенсивно идет в период поздней юности, что связано с выбором профессии, сферы деятельности, образа жизни, созданием семьи



11. Психологическая сущность процесса.	1. Приписывание себя к определенной социальной группе с ее ценностями, нормами. 2. Приписывание себе качеств внешности и личности.	1. Нахождение смыслов жизнедеятельности. 2. Определение (позиционирование) себя в мире: «Я» (образ Я и Я-концепция); «Я-Другие» (выделение собственной позиции среди других людей: активный-пассивный; эгоист-альтруист; коллективист-индивидуалист); «Я-Мир» (определение смысла жизни и способа реализации себя).
12. Особенности выбора.	1. Бесконфликтность выбора. 2. Отсутствие альтернатив для выбора. 3. Критерии для выбора достаточно «прозрачны».	1. Подлинный выбор (преодоление внутреннего конфликта). 2. Наличие альтернатив для выбора (неполнота осознания альтернатив). 3. Критерии для выбора четко не определены или слишком субъективны.
13. Роль ценностей в процессе.	Ценности могут осознаваться лишь после процесса идентификации.	Ценности выступают ядром самоопределения, определяя выбор субъекта.

Как видно из сравнительной таблицы, существуют более или менее четкие различия между идентичностью и самоопределением. Одно из важнейших различий касается вопросов выбора, хотя, в сущности, выбор присутствует в обоих случаях.

Важным итогом теоретического анализа может быть создание теоретической модели изучаемого феномена.

### **8.2.6. Создание теоретической модели исследуемого явления**

Моделью в науке считают «специальные искусственно созданные объекты, по своим определенным характеристикам сходные с реальными объектами, подлежащими изучению» [124, с. 8]. Теоретическая модель исследуемого явления – это описание структуры изучаемого феномена, его связей с другими явлениями, динамики его развития и функционирования. Обычно теоретическая модель выглядит в виде блок-схемы, в которой указаны основные компоненты явления и связи между ними. Могут быть и другие способы систематизации, например, в табличной форме, когда указываются основные элементы изучаемого явления (но табличная форма не позволяет оценить характер связи между ними).

Можно привести пример моделирования. Так, целью исследования выступало изучение особенностей общественно-политических убеждений лиц зрелого возраста. Разработка инструментария (анкеты) опиралась на содержательную модель общественно-политических убеждений.

В результате теоретического анализа проблемы формирования убеждений по работам Г.Е. Залесского [72]; М.С. Кагана [83]; В.Ф. Марарицы [110] исследователь формирует классификацию убеждений, которая «задает» характеристики, подлежащие изучению: уровень убеждений (эмпирический или теоретический); особенности регуляции (нормативный или ценностный способ регуляции). Результаты теоретического анализа представлены в таблице, которую можно рассматривать в качестве модели.

Табл. 7. Классификация общественно-политических убеждений

		Классификация убеждений по способу образования	
		Эмпирический уровень (житейские знания)	Теоретический уровень (научные знания)
Классификация по способу регуляции	Нормативный (эгоцентрический)	Низкий	Средний
	Ценностный (коллективистский)	Средний	Высокий

В соответствии с данной схемой осуществляется подбор инструментария для изучения общественно-политических убеждений и способ интерпретации высказываний испытуемых в качественном исследовании. Данная модель может быть дополнена характеристикой факторов, влияющих на формирование убеждений (семья, школа, сверстники, средства массовой информации, личный опыт и пр.).

Рассмотрим другой пример: изучение формирования социального интеллекта подростков. Ниже приводится модель.

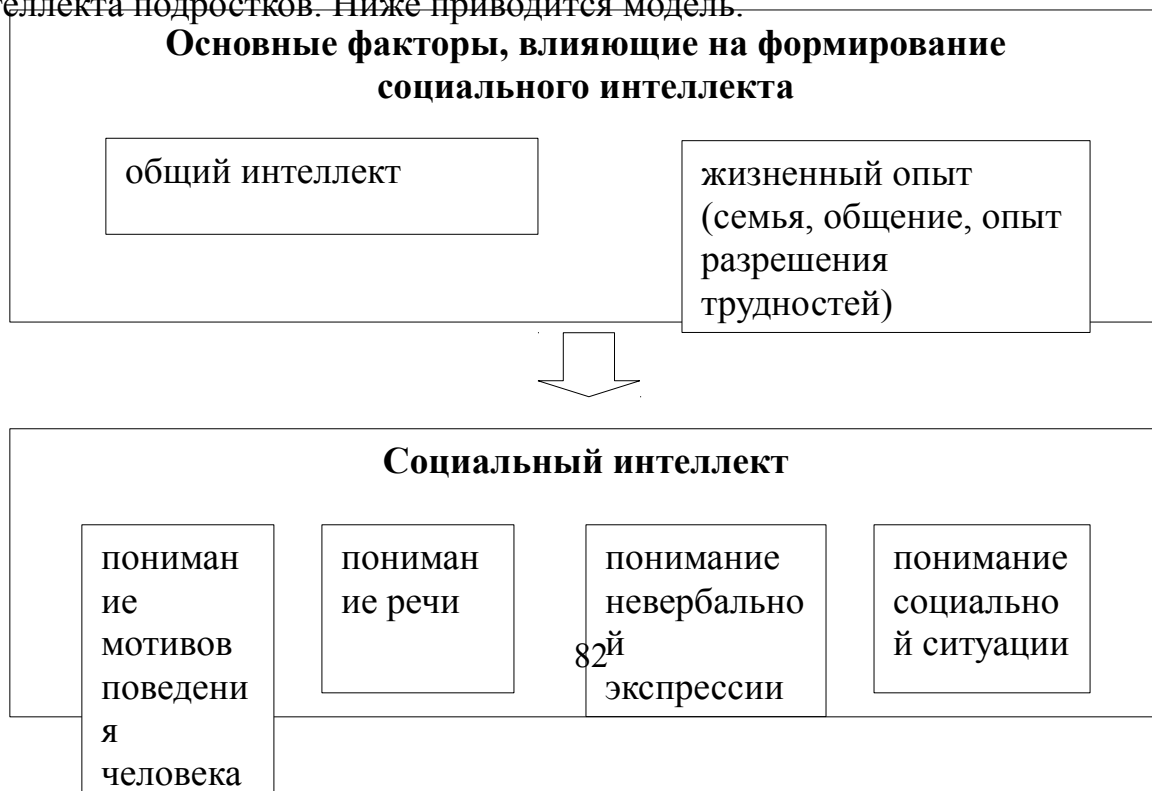


Рис. 4. Модель формирования социального интеллекта подростков.

Модель формирования социального интеллекта подростков создавалась на основе анализа исследований Дж. Гилфорда [115; 119] и литературы по проблеме социально-психологической компетентности и социального интеллекта [119; 151; 152; 67]. Была выделена структура социального интеллекта, включающая в себя четыре элемента, которые в дальнейшем изучались в ходе исследования. Поскольку социальный интеллект определяется уровнем общего интеллекта, программа эмпирического исследования включала в себя методический инструментарий для оценки общего интеллекта. В соответствии с моделью, в работе изучалось влияние жизненного опыта на формирование социального интеллекта. Для этого использовались две выборки: подростки из семей и из детского дома. Гипотеза была выстроена в соответствии с теоретической моделью: было высказано предположение, что подростки из семей и подростки из детского дома будут отличаться по уровневым и структурным характеристикам социального интеллекта.

Таким образом, наличие адекватной модели позволяет не только сформулировать рабочие гипотезы, подобрать инструментарий и выстроить логику исследования, но и позволяет описывать и интерпретировать полученные результаты в содержательных понятиях психологической науки, а не на «профессиональном» жаргоне. Это позволяет ввести полученные результаты в контекст психологической науки.

Можно выделить три функции модели (описание, объяснение и прогноз), соответственно выделяются три вида теоретической модели изучаемого явления.

Таблица 8. Виды теоретической модели изучаемого явления

Вид теоретической модели	Функция	Применение
Дескриптивная модель	Компактное описание изучаемого явления (например, описание структуры и факторов, влияющих на формирование свойств объекта).	Применяется в гуманитарных науках
Нормативная модель (выводится из какой-либо теории)	Моделирование характеристик явления, которые необходимо подтвердить в ходе эмпирического исследования. Как синоним нормативной модели используется термин «идеальная модель». Все нормативные модели основываются на некоторых идеализациях (например,	Применяется в естественных науках

	«рациональный человек»).	
Прескриптивная модель	Создание образа будущего результата исследования (например, прогноз уровней развития морального сознания; предварительная классификация испытуемых по типам.	Применяется и в гуманитарных, и в естественных науках

Чаще всего, в психологии используются дескриптивные модели, которые позволяют осуществить подбор методик, формирование выборки, построение логики доказательства и описание полученных результатов.

Какие характеристики объекта могут быть описаны в модели? В любом научном исследовании мы обычно отвечаем на детские вопросы: что, как и почему. Следовательно, в модели могут быть представлены структурные характеристики объекта (из чего объект состоит); свойства (характеристики) объекта; факторы, определяющие его развитие или проявление в различных ситуациях; уровни, формы, виды и типы изучаемого объекта. Модель может быть визуализирована в рисунке (в виде блоков) или в таблице.

Даже, если автор научной работы не смог в визуальной форме представить модель изучаемого феномена, все равно в конце теоретической части необходимо сделать основные выводы относительно изучаемого объекта (структура, свойства, факторы, формы, виды и пр.), поскольку это и является результатом теоретического анализа.

### 8.3. Эмпирическое исследование

#### 8.3.1. Разработка программы эмпирического исследования

Разработка программы и составление плана исследования начинается уже на этапе выбора темы и в процессе анализа проблемы. В процессе изучения документов и литературы первоначальный вариант плана неизбежно будет изменяться и уточняться. План не должен быть излишне сложным.

Программа становится более конкретизированной после формулировки целей, задач, гипотезы и создания теоретической модели исследуемого феномена или явления. Методология и программа эмпирического исследования определяется во многом степенью разработанности темы. Существуют поисковые исследования, в которых определяются границы и характеристики феномена, и работы, в которых доказывается конкретно сформулированное положение (гипотеза). Чаще всего, любое эмпирическое изучение распадается на две части: вначале идет поисковое (пилотажное) исследование, а затем автор проводит основное исследование. Первая часть выполняется в гуманитарной (описательной) парадигме, а вторая – в естественнонаучном подходе.

В настоящее время популярной становится методология case study (анализ отдельного случая), которая является выражением гуманитарного

подхода. Данная методология реализуется через использование клинической беседы и интервью, через открытые вопросы анкеты, через процедуру контент-анализа и полустандартизированное наблюдение. Качественный анализ, характерный для гуманитарного подхода, тем не менее, является научным анализом, поскольку опирается на теоретическую модель явления. Анализ отдельного случая требует учета всех факторов, определяющих изучаемый феномен.

Естественнонаучный подход всегда предполагает формулирование гипотезы и ее проверку с использованием статистических методов. В качестве статистических методов используют статистические критерии, а также меры связи (корреляционный, регрессионный, дисперсионный, кластерный и факторный анализ). В естественнонаучном подходе чаще используют стандартизированные методики: тесты и анкеты с закрытыми вопросами.

Естественнонаучный подход иногда называют психологическим экспериментом. Существуют два вида экспериментов: активный (формирующий) и пассивный эксперимент, частным видом которого является корреляционный анализ. В активном эксперименте присутствуют две группы испытуемых (экспериментальная и контрольная), в результате него можно определить, какие переменные влияют на формирование психологических феноменов в экспериментальной группе. Для проведения активного эксперимента необходимо тщательно подобрать сравниваемые выборки с тем, чтобы учесть влияние дополнительных переменных (пол, возраст, образование, особенности семьи и пр.).

В пассивном эксперименте возможно только определить факт наличия связи между переменными, но нельзя доказательно выявить причинно-следственные отношения (что на что влияет).

Программа эмпирического исследования включает в себя определение проблемы и цели исследования; определение эмпирического объекта исследования (выборки) и предмета изучения; формулирование гипотез; описание задач исследования, методов, техники сбора данных и процедуры, т. е. способа организации исследования. Все вышперечисленные требования к программе должны быть отражены в тексте работы.

Методы должны быть не просто перечислены (как это делается во введении), а следует показать, почему выбраны именно они, а не другие. При этом текст методик, стандартные инструкции и способы обработки выносятся за пределы основного текста работы, т.е. в приложение. Авторская методика, если она не занимает в объеме более 1 страницы, может быть дана в основном тексте, поскольку это облегчает ее обоснование. Как правило, обоснование авторской методики и других методов осуществляется на основе теоретической модели.

Следует стремиться в полноте и четкости представления программы.

Способ представления основных компонентов программы зависит от характера исследования. В психологии существуют два основных типа эм-

пирических исследований: поисковое (выполняющееся в методологии описательного подхода, предполагающее качественный анализ явления) и естественнонаучное исследование (предполагающее доказательство существования каких-либо закономерностей). Характер исследования влияет на степень конкретизации гипотезы и определяет использование определенной системы доказательств. Так, при естественнонаучном подходе гипотезу необходимо доказывать с помощью статистических методов.

Подбор методов эмпирического исследования необходимо осуществлять таким образом, чтобы в работе присутствовали и количественные, и качественные методики. При подборе методов можно воспользоваться практикумами [66], [132], [161], [162], [163], [164], [164], [165], [166], [167], [168], а также обзорными работами по проблемам психологии мотивации [79], психологии воли [80], социальной педагогической психологии [180], приведенными в библиографическом списке.

При проведении эмпирического исследования необходимо согласовать с научным руководителем, будет ли эксперимент носить активный или пассивный характер. Пассивный эксперимент позволяет установить связь между явлениями, но не дает возможности установить причинно-следственный характер связи (что на что влияет?), из-за чего в дальнейшем возникнут проблемы с доказательством гипотезы. Активный (формирующий) эксперимент провести не всегда возможно практически, к тому же он предъявляет к исследователю повышенные требования (требуется планирование с выделением контрольной и экспериментальной группы).

При проведении эмпирического исследования необходимо четко соблюдать все требования к методам, использовать стандартные инструкции, максимально исключить все помехи, фиксировать побочные влияния и со стороны обстановки, и со стороны испытуемого. Все это должно быть отражено в протоколах исследования, которые обязательно хранятся.

При проведении эмпирического исследования следует помнить об этических требованиях: принцип «не навреди», анонимность, добровольность, компетентность.

### **8.3.2. Подбор методик в психологическом исследовании**

В психологическом исследовании важно использовать валидные, надежные и репрезентативные методики. Следует учитывать экологическую валидность методик, т. е. способность методик регистрировать реальные «жизненные» проявления тех или иных качеств, а не абстрактные характеристики общительности, конфликтности и пр. Вот почему возникает необходимость использования качественных методов и разработки авторских методик.

При подборе методик и разработке авторских методик следует различать исследовательские вопросы и вопросы респонденту. Вопросы респонденту должны быть обоснованы и строго подчинены исследовательским

вопросам. Очень полезна в этом случае таблица, в которой проводится соотношение исследовательских вопросов и методик.

Таблица 9. Обоснование используемых методик

Исследовательские вопросы	Используемые методики	Вопросы респонденту, темы интервью, показатели методик
1.		
2.		

Ниже приводится пример, иллюстрирующий обоснование используемых методик взятый из диссертации Е.В. Хайненен [210], в которой изучаются структурные и функциональные характеристики личностной рефлексии. В матричной форме автор операционализирует изучаемые вопросы.

Таблица 10 Особенности подбора методов для фиксации структурных компонент личностной рефлексии [210, с. 12-13]

Компоненты личностной рефлексии	Диагностический инструментарий	Что выявляем	Какие показатели по субтестам
Осознанность интеллектуального Я	Метод содержательно-смыслового анализа конкретной ситуации решения учащимися задач на соображение, модифицированный Г.И. Катрич (1994)	Уровень интеллектуальной рефлексии, особенности обращенности сознания на способы и содержание предложенной задачи-головоломки	Особенности уровневой организации интеллектуальной рефлексии: действия-побуждения, поступок, ценность, замысел, план, намерение.
Осознанность телесного Я	Проективная методика «Кто Я?» Тома Йоуменса	Особенности представленности в самосознании характеристик телесного Я	Качественное и количественное описание своих телесных переживаний в субтесте № 3
	Дискурс-анализ высказываний	Особенности представленности в самосознании характеристик телесного Я	Особенности переживаний телесного Я, их обсуждение
Осознанность своих ценностей	Методика ценностных ориентаций М. Рокича, модифицированная Д.А. Леонтьевым (1992)	Соотнесенность инструментальных и терминальных ценностей позволяет говорить об их осознанности выбора	Количественная характеристика соотнесенности инструментальных и терминальных ценностей
	Дискурс-анализ высказываний в проективном групповом упражнении «Я в	Специфика осознанности ценностей Я и ценностей Мира	Особенности переживаний осмысленности своей жизни



	мире»		
Осознанность своих чувств	Методика исследования самоотношения С.Р.Пантилеева [МИСС] (1993)	Особенности тех или иных чувств или переживаний в адрес собственного «Я»	Шкала № 5 – самооценność, Шкала № 6 – самопринятие, Шкала № 7 – самопривязанность
	Проективная методика «Восприятие себя и окружение» (мой дом, моя школа, моя семья, моя любовь), понимание своих эмоциональных переживаний через цветовую гамму рисунка	Особенности количественной представленности в самосознании характеристик чувств, эмоций Я	Качественное и количественное описание своих чувств, эмоций Я
	Методика определения характеристик социальной адаптации А.К. Осницкого (1998)	Особенности представленности эмоционального комфорта и дискомфорта Я	Интегральный показатель. Эмоциональная комфортность, Шкала № 5 – показатели эмоционального комфорта и дискомфорта
	Дискурс-анализ высказываний	Особенности представленности в самосознании характеристик своих чувств, эмоций	Качественная представленность характеристик своих чувств и эмоций

Таблица 11. Особенности подбора диагностических методов определения функциональности личностной рефлексии [210, с. 14-15]

Функции личностной рефлексии	Диагностический инструментарий	Что выявляем	Какие важны показатели по субтестам
Интегративность	Корреляционная связь Пирсона	Наличие корреляционной связи между переменными: уровнем интеллектуальной рефлексии, согласованностью ценностных ориентаций, дезадаптацией,	При $k=n-2$ (50), 0,27 при $p<0,05$ и 0,35 $p<0,01$ . Выясняем, какие показатели осознанности Я наиболее связаны между собой. Для оценки значимости

		самопринятием, неприятием других, доминированием, открытостью, самоуверенностью, самооценностью, внутренней конфликтностью, особенностями осознания своих чувств	корреляционного отношения использовалась таблица критических значений для t-критерия Стьюдента при $K=n-2$
Развитие самопознания	Методика исследования самоотношения С.Р.Пантिलеева [МИС] (1993)	Средние показатели по каждой шкале дают возможность говорить о большей адекватности самопознания	Все шкалы
Адаптивность	Проективная методика «Кто Я?» Тома Йоуменса, проективная методика «Восприятие себя и окружение»	Количественные данные в описании характеристик себя, характеристик придуманного образа себя, характеристик своей телесности, особенности количественной представленности в самосознании характеристик чувств, эмоций Я	Все три субтеста с количественными характеристиками и количественное описание чувств, эмоций Я
	Методика определения характеристик социальной адаптации А.К.Осницкого (1998)	Выявляет степень адаптированности/ дезадаптированности в системе межличностных отношений.	Показатели по шкалам: Адаптивность/ дезадаптивность, Принятие себя, Непринятие других и интегральные показатели: Адаптация, Принятие других, Самопринятие, Эмоциональная комфортность.
Поиск осмысленности жизни	Методика исследования самоотношения С.Р.Пантिलеева [МИС] (1993)	Средний показатель внутренней конфликтности дает возможность говорить о большей адаптивности	Шкала № 8 – внутренняя конфликтность
	Методика ценностных ориентаций Д.А. Леонтьева (1992)	Соотнесенность инструментальных и терминальных ценностей	Количественная характеристика соотнесенности инструментальных

			и терминальных ценностей
	Дискурс-анализ высказываний в проективном группового упражнения «Я в мире»	Заявленные ценности Я и ценности Мира	Особенности переживаний осмысленности своей жизни

В ряде случаев полезно соотнести вопросы авторской методики с изучаемыми конструктами. Удачным примером является в этом случае схема, представленная в работе Дэвида Розенхена и Мартина Селигмана «Патологическая психология» [235, с. 233]. Авторы анализируют методики для изучения тревожности (которые включают когнитивный; эмоциональный; соматический и поведенческий компонент): шкалу Жанет Тейлор, опросник Марвина Цукермана и опросник Чарльза Спилбергера.

Таблица 12. Опросник тревожности (Source: Adapted from Endler, Magnusson, Ekehammar, and Okada, 1975)

		Very much				Not at all
Cognitive	1. Self-confident	1	2	3	4	5
	2. Able to focus my thoughts	Able to focus				Unable to focus
Emotional	3. Calm	Very calm				Not at all
	4. Nervous	Not at all				Very nervous
	5. Uneasy	Not at all				Very uneasy
Somatic	6. Hands Moist	Not at all				Very moist
	7. Breathing is irregular	Not at all				Very irregular
	8. Tense in my	Not at all				Very tense

		stomach				
Behavioral		Not at all			Very much	
		9. Want to avoid this situation	1	2	3	4

В представленной выше схеме четыре элемента тревожности соотнесены с пунктами опросника, предъявляемыми испытуемому для оценки.

При подборе методов следует учесть методы и методики, позволяющие получить три ряда данных:

- психологические данные качественного характера (проективные методики; контент-анализ сочинений и ответов на открытые вопросы; фокус-группы и пр.); особенно это важно на этапе пилотажного исследования;
- количественные данные (тесты);
- объективные «жизненные» показатели (пол, возраст, профессия, успешность).

Для содержательной характеристики изучаемого явления мало одного теста, имеющего только количественные показатели. Автор должен использовать наблюдение, экспертные оценки или контент-анализ беседу, интервью, открытые вопросы анкеты, незаконченных предложений, сочинений, чтобы дать более глубокую и всестороннюю характеристику феномена.

Для того, чтобы работа носила проблемный характер, необходимо обязательно связывать изучаемый феномен с успешностью деятельности, адаптации испытуемых. Таким образом, необходимо с помощью экспертных опросов, наблюдения или анализа продуктов деятельности оценить успешность (или адаптацию) респондентов.

Использование проективных методов (и других понимающих методик) как основного инструментария нежелательно, поскольку возникает проблема субъективизма в интерпретации результатов.

В любом психологическом исследовании *обязательно* следует фиксировать *объективные данные* об испытуемых: пол; возраст; семейное положение; образование; успешность обучения или эффективность деятельности в объективных показателях (например, количество продаж); стаж работы и пр. Для сбора объективных данных следует использовать небольшие биографические опросники (или блок вопросов в анкете «Немного о себе»). Характер вопросов биографической анкеты определяется целями исследования. Следует очень осторожно относиться к формулировкам вопросов биографической анкеты: не следует начинать исследование с биографических вопросов; не рекомендуется спрашивать «в лоб» про национальность, религию и семейное положение (лучше предложить ре-

спонденту выбрать подходящий вариант ответа из предложенных). Формулировки должны быть понятны испытуемому и не вызывать у него раздражение.

### 8.3.3. Формирование выборки для психологического исследования

Под *выборкой* обычно понимают испытуемых, участвующих в исследовании. Выборка должна соответствовать эмпирическому объекту исследования по своим характеристикам. В редких случаях выборкой является количество измерений, полученных в ходе исследования.

Самым важным в формировании выборки является ее соответствие генеральной совокупности по основным параметрам, то есть *репрезентативность*. В социологических исследованиях считается обязательным рассчитывать объем необходимой выборки с использованием статистических методов. Это важно и в психологических исследованиях, если выводы касаются характеристик генеральной совокупности.

В социологии существуют два основных способа формирования выборки: рандомизированная и квотная (стратифицированная) выборка. В *рандомизированной* выборке распределение испытуемых носит случайный характер. *Квотная* выборка предполагает специальное построение выборки таким образом, чтобы она отражала соотношение основных характеристик респондентов в генеральной совокупности (процентное соотношение мужчин и женщин; различных возрастных и профессиональных групп; различных социальных слоев и пр.).

В психологии репрезентативность выборки обеспечивает внешнюю валидность исследования. *Внешняя валидность* – это достоверность выводов, которую обеспечивают результаты реального эксперимента по сравнению с результатами эксперимента полного соответствия [57, с. 430]. Выделяют три основных стратегии построения групп: рандомизированную; попарную и стратификационную [57, с. 446].

Отсутствие специальной стратегии формирования выборки может привести к систематическому смещению независимой переменной с индивидуальными различиями испытуемых. Так, например, исследователь намеревался сравнить две профессиональные группы по уровню их социальной активности, но не предусмотрел влияние половых различий, поскольку в одной группе преобладали мужчины, а в другой – женщины. Это привело к тому, что вмешался фактор пола, что исказило результаты исследования.

В психологии очень распространена *попарная* стратегия формирования групп. Так, например, исследователь намерен доказать эффективность программы развития младших школьников. Для этого подбираются две группы школьников: экспериментальная и контрольная. Они формируются таким образом, чтобы вся выборка была разделена на пары: в паре испытуемые из экспериментальной и контрольной группы соответствуют по полу, возрасту, характеристикам интеллекта, успеваемости, особенностям семьи

и типу школьного обучения (различие состоит только в том, что один из членов пары является объектом воздействия экспериментатора, а другой - нет).

Не допустимо формирование выборки по принципу: бери, что дают; даже, если исследователь поставлен в обстоятельства, когда ему «навязывают» определенный эмпирический объект, и он не может в полной мере заниматься формированием выборки. В этом случае следует взять для исследования объект в полном объеме (т. е. весь класс, всю группу) и описать очень подробно ее основные социальные и психологические характеристики. В данной ситуации следует быть очень осторожными с выводами, поскольку они будут касаться выборки, а не всей генеральной совокупности схожих эмпирических объектов.

Практически всегда психологи стараются уравнивать группы по возрастному и половому составу. В большинстве случаев для выявления различий на достаточно значимом уровне общий объем экспериментальной и контрольной групп должен иметь примерно 50 испытуемых, при условии хотя бы приблизительного равенства по числу людей в одной и другой группе. Чем меньше контрольная группа, тем больше должен быть суммарный объем выборки.

Если в последующей обработке экспериментальных данных планируется применять корреляционный анализ, то объем выборки может быть взят 30-35 человек, поскольку только при таком объеме выборки коэффициент корреляции обычно имеет значимость на уровне 5%, что является необходимым для доказательства связи. В психологических исследованиях меньшие уровни значимости (например  $P=10\%$ ) обычно не рассматриваются как заслуживающие внимания и оцениваются как тенденция.

Наиболее важные выводы, особенно обосновываемые только на данных корреляционного анализа, желательно подтверждать, ссылаясь на уровень значимости 1%. Например, в случае необходимости доказать валидность или ретестовую надежность методики.

Обычно для полноценного факторного анализа требуется достаточно большая выборка (не менее 100 человек). Кластерный анализ требует менее объемную выборку (как правило, бывает достаточно 50 человек). Указанные количественные показатели являются весьма условными, поскольку более важно не количество испытуемых, а качественный состав выборки (отсутствие систематического смещения). При правильном формировании выборки и небольшой «удаче» возможно доказательство гипотезы о различии между группами в 10 человек.

Кроме того, следует иметь в виду, что выборкой не всегда являются люди. Выборкой может быть количество наблюдений (в этом случае вовсе не требуется 30 человек испытуемых). Если предметом исследования является группа (организация), то в данном случае для доказательства гипотезы о характеристиках и процессах группы статистическими методами по-

требуется порядка 20-30 групп аналогичного типа деятельности. Альтернативой является исследование case study.

Если исследование нацелено на изучение межполовых (гендерных) различий в данном психическом явлении, то лучше взять подвыборки мужчин и женщин, равные или близкие по объему. Если цель иная, определенных предположений о половых различиях по измеряемым параметрам нет, то предпочтительнее иметь состав, либо однородный по полу, либо по количеству лиц мужского и женского пола примерно равный.

Если автор ставит основной задачей изучение возрастных различий, то выбор возрастов случайным быть не может. Выбор возрастов может быть определен гипотезой.

Если же нет предположений о локализации феномена на определенном отрезке онтогенеза, то лучше при выделении возрастных диапазонов опираться на имеющиеся периодизации жизненного цикла человека, а в каждую возрастную группу брать примерно одинаковое число испытуемых.

Даже если рассмотрение возрастной специфичности феномена не входит в число исследовательских задач, не следует набирать испытуемых без соотнесения с какой-либо принимаемой вами периодизацией. В любой рукописной или опубликованной работе должны быть указаны: размах выборки по возрастным параметрам, средний возраст испытуемых (а нередко, и более точные возрастные характеристики выборки). Когда выборка укладывается в один или ряд определенных возрастных периодов, легче давать содержательную интерпретацию.

Если выборка небольшая и в ней есть небольшое число испытуемых из разных возрастных групп, то из-за малочисленности каждой возрастной группы нет возможности сопоставить их между собой, и нет возможности подтвердить или исключить существование возрастных различий.

При выборке, целиком укладываемой в один возрастной период, есть определенное основание считать выявленные черты, относящимися к этому возрастному периоду, оставляя вопрос о возрастной динамике для следующего исследования.

#### **8.3.4. Сбор эмпирических данных**

Еще на этапе подготовки к сбору эмпирических данных следует заранее изучить выборку испытуемых и условия проведения исследования. На что следует обратить внимание:

1) степень доступности испытуемых для сбора эмпирических данных (где и в каких условиях будет осуществляться сбор данных, будут ли готовы респонденты добросовестно выполнять инструкции);

2) способ сбора данных – индивидуально или в группе;

3) время выполнения заданий (потребуется ли дополнительная встреча с испытуемыми?);

4) анонимным ли будет исследование? (если исследование будет анонимным, то следует заранее подготовить полный комплект методик на каждого испытуемого вместе с биографической анкетой);

5) в большинстве случаев целесообразно для каждого испытуемого подготовить комплект методик и отдельно бланк для ответов;

6) следует подготовить список испытуемых и матрицу для фиксации основных сведений о выполненных методиках.

Следует также иметь в виду, что исследователь часто сталкивается с ситуацией, когда выборка испытуемых получается меньше, чем планировалось. Это бывает тогда, когда отдельные испытуемые отказываются отвечать на вопросы, а выборка уже заранее сформирована и нет возможности ее увеличить. Вторая проблема – испытуемые пропускают отдельные вопросы в опросниках, поэтому часть данных приходится исключать из анализа. Третья проблема – испытуемый не успевает выполнить все методики, поэтому с ним приходится встречаться еще раз. В этом случае возникает трудность с сопоставлением данных по различным методикам. Это может вообще привести к ситуации, когда совершенно невозможно посмотреть сопряженность данных по методикам, и гипотезу невозможно доказать. Обычно из-за неправильно спланированного сбора данных исследователь теряет не менее 10% результатов.

Не следует забывать, что некоторые методики не предполагают сбор данных групповым способом. Это относится к проективным методикам (все рисуночные тесты, методика Розенцвейга, методика ТАТ, пятна Роршаха и пр.).

Инструкция к методикам должна быть стандартной и единообразной для всех испытуемых.

Следует даже во время группового тестирования вести протокол и фиксировать время, место, условия исследования, помехи, вопросы респондентов и пр.

Как только испытуемые сдали заполненные бланки методик, следует присвоить каждому респонденту собственный идентификационный номер, который будет использоваться при составлении таблиц с первичными данными.

### **8.3.5. Обработка результатов эмпирического исследования**

Обработка результатов включает в себя и количественные, и качественные методы.

При обработке и анализе результатов целесообразно на первом этапе расположить полученные данные по респондентам в таблице. В таблице отражаются номера испытуемых, а напротив каждого номера даны цифры, обозначающие полученные на конкретном испытуемом сведения в процессе исследования. Данная таблица с исходными данными должна быть представлена в готовой работе в приложении.



После расположения данных в таблице необходимо подсчитать среднее арифметическое и стандартное отклонение. Иногда целесообразно преобразовать данную таблицу так, чтобы данные располагались в порядке убывания, а затем произвести обобщение данных в группы и построение эмпирического распределения полученных данных в виде гистограммы.

Таблица с первичными данными (результатами по каждому респонденту) дается в приложении. В тексте следует давать только обобщающие таблицы (со средним арифметическим и стандартным отклонением по группам испытуемых). В тексте можно использовать визуальное представление распределения испытуемых в виде гистограмм, круговых диаграмм, полигонов.

Количественный анализ предполагает использование статистических методов доказательства гипотезы, по крайней мере, на 5% уровне значимости. Для того, чтобы использовать количественный анализ качественные данные переводятся в количественные. Так, например, используется контент-анализ высказываний респондентов в беседе, анкете, интервью. Количественный анализ данных подробно описан в работах Р. Готтсданкера [57]; Е.А. Сидоренко [187] и др.

### **Обобщение результатов (группирование в таблицы)**

В большинстве случаев обработку целесообразно начать с составления таблиц (сводных таблиц) полученных данных. В таблицу можно свести не только числовые данные.

Для всей выборки и отдельных подвыборок могут быть подсчитаны *частоты* встречаемости (количество случаев появления события), а затем и *частности* (относительные частоты), т. е. частоты, деленные на количество испытаний).

Так, например, при использовании рисуночного теста «Дерево» можно в качестве параметра рассматривать наличие или отсутствие листьев на ветках в рисунке. Если этот параметр будет определен у всех испытуемых, это позволит подсчитать частоту его появления по всей выборке и для отдельных групп внутри ее. В таблицу могут быть сведены данные и по другим параметрам теста «Дерево», а затем подсчитаны их частоты. Далее можно сделать таблицу, в которой будут представлены данные не по отдельным испытуемым, а для всей вашей выборки и отдельных групп, например, полярных групп. Это позволит сделать шаг к более целостному представлению информации.

Основной формой таблицы является следующая. По строкам занесены значения показателей каждого испытуемого – в одной строке значения показателей одного испытуемого. По столбцам расположены значения каждого заносимого в таблицу признака (измеренного параметра) – в одном столбце находятся значения одного признака по всем испытуемым. Все строки и все столбцы должны быть пронумерованы. Последовательность

признаков может быть упорядочена по разным основаниям. В первых столбцах лучше разместить демографические, социально-демографические показатели, пол, возраст, уровень образования (если важен) и т.д. Затем по убывающей значимости (предполагаемой информативности) измеренные параметры. Параметры, полученные с помощью одной методики, удобнее располагать компактно - в одной группе. Испытуемые могут быть расположены по алфавитному порядку их фамилий, если это не нарушает этические требования.

Удобнее расположить испытуемых в соответствии с их принадлежностью к какой-либо подгруппе, которая будет взята как единица для сравнения. Внутри этих подгрупп или группы в целом можно упорядочивать испытуемых по полу, возрасту или выраженности некоторого наиболее важного для вас параметра.

Таблицы необходимо пронумеровать и дать им названия, достаточно полно отражающие их содержание и специфику.

Если форма распределения эмпирических данных незначительно отличается от нормального распределения, то предварительное центрирование, нормирование или перевод в шкальные (стандартизированные) оценки по имеющимся в данной методике таблицам не требуется. Для начала можно предположить, что собранный вами материал подходит для обработки средствами параметрической статистики. Получив на первом шаге компьютерных вычислений первичные статистики признаков, можно сделать дальнейшие более точные предположения о форме распределения каждого параметра.

*Табулирование данных* – это первичная обработка данных (до использования статистики) [54]. Можно выделить несколько форм табулирования данных:

1. Обобщение данных (например, в алфавитном порядке).
2. Упорядочивание оценок по величине от max до min. Такое представление называется несгруппированным рядом.
3. Классификация оценок по распределению частот, или просто *распределение*.

*Образец*

Убывающая последовательность	Ранг	Табулирование	
		Оценка	частота

*Разряд оценок* – группировка оценок (например, объединение в одну группу оценок от 110 до 114).

В случае полного размещения по группам обычно говорят о распределении сгруппированных частот. Предпочтительнее формировать 12-15 разрядов. Но в психологическом исследовании часто выборка составляет не более 30 человек, что не позволяет формировать более 5-6 разрядов.

#### 4. Построение распределения сгруппированных частот.

Построение распределения сгруппированных частот включает в себя следующие процедуры:

- 1) определение размаха;
- 2) выбор интервала разрядов;
- 3) определение границ разрядов;
- 4) табулирование.

Определяем размах данных.

$$d \text{ (размах данных)} = \max - \min + 1.$$

Выбираем интервал разрядов.

Для этого делим величину размаха на количество разрядов и получаем цифровое выражение разрядного интервала. Полученную цифру следует округлить.

*Пример.*

Самая высокая оценка = 112.

Самая низкая оценка = 44.

Размах =  $112 - 44 + 1 = 68 + 1 = 69$ .

Разрядный интервал =  $69 : 12 = 5,75$ . Округляем до 5.

$69 : 15 = 4,60$ . Округляем до 5.

Теперь следует разделить ось абсцисс на отрезки, равные 5 единицам, и в каждом отрезке отложить частоту (т. е. количество данных, попадающих в интервал).

#### 5. Квантили.

*Квантиль* – это точка на числовой шкале, которая делит совокупность наблюдений на 2 группы с известными пропорциями в каждой из них. Можно выделить несколько видов квантилей: процентиля; децили, квартили, квинтили.

3 квартиля (Q1, Q2, Q3) делят группу наблюдений на 4 равные части (кварти). Четвертая часть наблюдений лежит ниже Q2 и т. д.

99 процентиля (P1... P99) делят множество наблюдений на 100 равных частей. P-й процентиль – это точка, ниже которой лежит P процентов оценок. Вычисление любого процентиля упростится, если построить распределение накопленных частот. Накопленные частоты к любой заданной оценке представляют собой суммарное количество частот на этой оценке или ниже ее.

9 децилей (D1 ... D9) делят множество наблюдений на 10 равных частей.

4 квинтиля (K1 ... K4) делят множество наблюдений на 5 равных частей.

## Формы представления информации

Информация, полученная в ходе эмпирического исследования, заносится в таблицы. Первичные таблицы выполняются в электронном виде в формате Excel. Затем таблицу данных можно скопировать в формате doc и далее использовать их для создания обобщенных таблиц. На основе таблиц делаются графики распределения данных, полигон, графики функциональной зависимости, профили, диаграммы (круговые, столбчатые).

Форма, в которой дается информация в таблицах и графиках, – это баллы, полученные респондентами, или процент испытуемых, обладающих определенными характеристиками. Предпочтительнее информация, данная в баллах, поскольку такая форма позволяет производить множество операций с результатами, например, сравнивать группы по степени выраженности признака.

Цифровые данные, занесенные в таблицу, могут быть представлены в измерительных шкалах: номинативной; ранговой; интервальной и шкале отношений. Измерительные шкалы – это формы фиксации совокупности признаков изучаемого объекта с упорядочиванием их в определенную числовую систему [38, с.382-385].

Учет типа измерительной шкалы очень важен при выборе коэффициента корреляции.

*Номинальная шкала* (или шкала наименований) устанавливает соответствие признака тому или иному классу (мужчины и женщины; коренные жители и мигранты; горожане и селяне). Одним из самых распространенных видов такой шкалы является дихотомическая шкала. Если один из показателей измеряется в дихотомической шкале, а другой – в шкале интервалов и отношений, то для измерения уровня связи используют бисериальный коэффициент корреляции или Фи-коэффициент.

*Ранговая (порядковая) шкала* – упорядочивание испытуемых (данных) по степени выраженности признака, при котором возможны операции равенства-неравенства и сравнения по интенсивности (степень успешности выполнения деятельности; ранжирование значимости ценностей). В порядковой шкале используют коэффициенты ранговой корреляции и сопряженности.

*Интервальная шкала* – это метрическая шкала, в которой можно установить степень выраженности измеряемого признака. К интервальной шкале относятся IQ-показатели, Т-шкалы, процентиля, станы. В шкале интервалов нулевая точка устанавливается произвольно.

*Шкала отношений* (пропорциональная шкала) – позволяет присваивать объектам числовые значения таким образом, чтобы между числами и объектами соблюдалась пропорциональность. Примером такой шкалы условно можно считать шкалу порогов абсолютной чувствительности анализатора. К такой шкале относится временная шкала (время выполнения теста).

Наиболее простой и популярный коэффициент Пирсона корректен только для шкалы отношений.

В таблицу целесообразно внести все интересующие исследователя характеристики в цифровой форме. Желательно перевести результаты в десятичные числа, т. е., предварительно пересчитать минуты в десятичную часть часа, секунды в десятичную часть минуты, количество месяцев в десятичную часть года и т. д.

В виде чисел в таблицу можно вписать информацию и о тех количественных и качественных параметрах выборки, которые предположительно могут оказаться значимыми факторами. Качественные показатели кодируются цифрами (мужчины – 1, женщины – 2; прошедшие обучение – 1, не прошедшие – 2) или переводятся в ранги. Число 0 для кодирования лучше не использовать, поскольку некоторые статистические компьютерные программы не смогут обработать такие данные.

Данные тестов, полученные в интервальной шкале, лучше ввести в таблицу в той же шкале. Это позволяет подсчитать средние баллы по группе, а также осуществлять другие преобразования и операции. Например, это позволяет представить полученные данные в виде столбиковой диаграммы при сравнении двух выборок.

*Диаграммы* – это форма отображения соотношений между величинами. Диаграмма позволяет показать в выразительной форме структуру изучаемого явления; частоту встречаемости признаков или событий (какой процент в выборке составляют поведенческие реакции определенного типа); процентное содержание признаков у частей выборки (например, у мальчиков и девочек).

*Секторная диаграмма (круговая диаграмма)* – диаграмма, в которой числа (обычно проценты) изображены в виде круговых секторов. Круговая диаграмма может отражать только такие данные, которые в сумме составляют 100%. Если в анкете возможен выбор более одного ответа, то такие данные нельзя изображать в виде круговой диаграммы.

*Гистограмма (столбчатая диаграмма)* – графическое представление плотности распределения (частотного распределения), при котором число случаев в классе изображается в виде вертикальных полос (столбиков, блоков и пр.). На оси абсцисс указывается параметр (признак), а на оси ординат – частота встречаемости признака (отношение числа наблюдений, попавших в данный промежуток, к числу всех наблюдений).

*Полигон* – число испытуемых, попадающий в интервал, указывается точкой, расположенной над серединой интервала на высоте, соответствующей его частоте, а сами точки последовательно соединяются прямолинейными отрезками.

*Огива* – кривая процентилей.

## Описательная статистика

Для определения способов математико-статистической обработки необходимо оценить характер распределения по всем используемым параметрам.

Для нормального распределения подходит *параметрическая* статистика (как более мощная).

Первичные статистики:

*Среднее арифметическое* (обозначается как  $M$  или  $X$ ).

*Меры изменчивости* – это неоднородность; дисперсия и размах.

*Среднеквадратичное отклонение* (обозначается греческой буквой сигма  $\sigma$ ) – это мера разнообразия входящих в группу объектов, насколько в среднем отклоняется каждая варианта от средней арифметической. Среднеквадратичное отклонение считается как  $\sqrt{D}$ , где  $D$  – дисперсия.

*Коэффициент вариации* – частное от деления сигмы на среднее, умноженное на 100%.

*Медиана*  $Md$  представляет собой 50-й перцентиль в группе, т. е. это значение, которое делит множество значение на 2 половины равной величины.

*Мода* – наиболее часто встречающееся значение.

*Кривая распределения данных* – описание полученных данных, выраженное графически. На оси абсцисс обозначен диапазон, в котором распределен признак в выборке, а на оси ординат отмерены отрезки, характеризующие частоту встречаемости признака в каждом интервале распределения. Все полученные таким образом точки соединены между собой.

*Нормальное распределение* – вид распределения признака, который представляет собой симметричную унимодальную колоколообразную кривую, осью симметрии которой является вертикаль (ордината), проведенная через точку 0. Нормальное распределение характеризуется следующими характеристиками:  $M$  (среднее арифметическое)=0;  $\sigma$  (стандартное отклонение)=1. Для любого нормального распределения в пределах  $M+\sigma$  лежит около 68%, в пределах  $M+2\sigma$  – 95%, а в пределах  $M+3\sigma$  – 99,7% площади под кривой. Эксцесс равен трем единицам.

Для нормального распределения известны точные количественные зависимости частот и значений, позволяющие прогнозировать появление новых вариантов:

1) Слева и справа от средней арифметической лежит 50% вариант.

2) В интервале от  $M - 1 \sigma$  до  $M + 1 \sigma$  лежат 68,7% вариант.

3) В интервале от  $M - 1,96 \sigma$  до  $M + 1,96 \sigma$  лежат 95% вариант.

Таким образом, ориентируясь на эти характеристики нормального распределения, можно приблизительно оценить степень близости к нему рассматриваемого распределения.

Следующими по важности являются такие первичные статистики, как коэффициент асимметрии и эксцесс.

*Коэффициент асимметрии* – показатель скошенности распределения в левую или правую сторону по оси абсцисс. При нормальном распределении коэффициент асимметрии близок единице.

*Эксцесс* – показатель островершинности. При нормальном распределении эксцесс находится в пределах 2-4.

### **Статистическое подтверждение гипотезы**

Следует различать гипотезу исследования и статистическую гипотезу. Гипотеза исследования обычно формулируется как утверждение, в котором говорится, что между изучаемыми феноменами существует связь. Вторым вариантом исследовательской гипотезы: автор предполагает, что сравниваемые выборки испытуемых отличаются по некоторым психологическим признакам.

Рассмотрим, как формулируется статистическая гипотеза.

В теории эксперимента есть понятие независимой и зависимой переменной. *Независимая переменная* – та, которую изменяет экспериментатор. Каждому состоянию независимой переменной соответствует одно значение *зависимой переменной*.

Достоверность экспериментальных выводов определяется, по крайней мере, двумя требованиями:

- найденное в эксперименте отношение между независимой и зависимой переменными свободно от влияния других переменных;
- постоянный уровень дополнительной переменной, задействованной в эксперименте, соответствует ее уровню в более широкой области практики.

*Репрезентативность* – это то, насколько успешно проведенный эксперимент репрезентирует (представляет) эксперимент безупречный, т.е. исключена возможность посторонних влияний. В зависимости от того, насколько реальные эксперименты представляют безупречный, их называют более или менее валидными. *Внутренняя валидность эксперимента* понимается как степень соответствия эксперимента идеальному и безупречному эксперименту, а *внешняя валидность* – как степень соответствия эксперимента реальной ситуации, в которой проявляются изучаемые переменные [57].

В целом можно сказать, что в психологии не бывает безупречных экспериментов, и выборка нерепрезентативна с точки зрения социологии, поэтому принято использовать стандартное отклонение, или сигму для характеристики распределения. В психологическом эксперименте всегда присутствуют дополнительные переменные, уровень которых, практически, невозможно учесть, поэтому используют методы теории вероятностей и математической статистики для описания связи между переменными.

Если психологами получено различие между группами по уровню зависимой переменной, то необходимо оценить вероятность того, что данное

различие действительно существует. Исследователь пытается ответить на вопрос, случайно ли это различие? Психологи договорились считать, что маловероятным будет считаться такое событие, которое встречается в одном случае из двадцати, т. е. в 5% случаев.

*Но (нуль-гипотеза)* – гипотеза о том, что экспериментальные условия не различаются. Отсутствие связи или отсутствие различий – это единственная ситуация, а наличие связи или различий предполагает множество ситуаций, например, могут быть различные типы связей – именно поэтому применяют нуль-гипотезу.

Проверка Но называется проверкой на значимость, или на статистическую значимость. Когда нуль-гипотеза отвергается, то говорят, что различие статистически значимо (с вероятностью  $p < 0,05$  или  $p < 0,01$ ).

Когда нуль-гипотеза не отвергается, то говорят, что различие (статистически) незначимо ( $p > 0,05$  или  $p > 0,01$ ). Таким образом, использование нуль-гипотезы – это рассуждение от противного.

При принятии статистического решения обычно наблюдаются ошибки (риски) двух типов. *Ошибка первого типа* – отвержение нуль-гипотезы, когда она верна (риск потребителя). Ошибку первого рода нельзя допустить, поскольку тогда исследователь может «пропустить», не заметить феномен.

*Ошибка второго типа* – это ошибочное неопровержение нуль-гипотезы (риск исполнителя). Важно не допускать ошибок второго типа в конструировании. В психологии ошибки второго типа могут быть опасны, если мы создаем новый инструмент, относительно эффективности которого мы приняли неправильное решение (например, создан тест для отбора космонавтов).

При проверке совершенно новой гипотезы, противоречащей общепринятому представлению, следует быть более осторожным, в данном случае критерием значимости является 1% уровень.

В отношении нуль-гипотезы принимаются два статистических решения – отвергнуть ее или не отвергнуть. Никогда не бывает решения принять нуль-гипотезу.

Для проверки статистической гипотезы используют параметрические и непараметрические критерии. *Параметрические критерии* используются в случае нормального распределения исследуемой величины (признака). В психологии нечасто наблюдается нормальное распределение признака. К параметрическим критериям относится t-критерий Стьюдента. К непараметрическим критериям относится критерий «хи-квадрат»  $\chi^2$ , который следует применять для выборок свыше 30, т. е. общее число испытуемых в сравниваемых группах должно быть не менее 60 человек.

В последнее время чаще стали использоваться U-критерий Манна-Уитни, G-критерий знаков, Q-критерий Розенбаума, поскольку они соответствуют малым выборкам психологического исследования.



При выборе критерия следует, прежде всего, обращать внимание на объем выборки, на характер распределения, а также на то, являются ли выборки независимыми.

*Независимые выборки* – это выборки, состоящие из различных испытуемых, например, независимыми являются выборки правонарушителей и законопослушных, успешных и неуспешных в учебе. Для независимых выборок используют U-критерий Манна-Уитни, Q-критерий Розенбаума, H-критерий Крускала-Уоллиса, S-критерий тенденции Джонкира.

*Зависимые выборки* – это выборки из одних и тех же испытуемых, например, мы изучаем респондентов в лонгитюде; до и после воздействия в ходе формирующего эксперимента или сравниваем показатели в состоянии «покоя» и «стресса». В данном случае используется критерий знаков G, угловое преобразование Фишера, точный критерий Фишера  $\phi$ .

В ряде исследований целью является изучение связи между признаками, поэтому используется корреляционный, кластерный, факторный и другие виды анализа. Корреляционный анализ используется чаще всего, но он не всегда может быть полезен, поскольку связь между психологическими переменными часто носит нелинейный характер. Так, например, связь между уровнем мотивации и успешностью имеет как раз нелинейный характер и описывается законом Йеркса-Дотсона.

При выборе коэффициента корреляции следует учитывать, в какой измерительной шкале оценивались переменные. Коэффициент Пирсона «r» подходит только для шкал высшего порядка (интервальных и отношений). Коэффициенты Спирмена и Кэндалла предназначены для ранговых шкал. Если появляется номинальная шкала, то обычно используют фи-коэффициент.

### **Проверка дифференцирующей силы методики**

Проверка дифференцирующей силы методики является важным этапом психометрической проверки еще до изучения валидности и надежности методики. Проблема проверки возникает в том случае, когда автор самостоятельно разрабатывает методику для изучения какого-либо свойства выборки. Обычно для данных целей используется метод контрастных групп, описанный в работе В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского [112].

Так, например, исследователь разработал методику для изучения уровня выраженности агрессивности. В данной ситуации следует применить метод контрастных групп. Испытуемые разбиваются на две контрастные группы: с высоким уровнем агрессивности и с низким уровнем агрессивности. Затем с помощью статистического критерия изучается значимость различий между группами. Если различия между группами незначимы, то это говорит о слабой дифференцирующей силе методики. Говоря проще, методика не годится для измерения качества.

## Многомерный анализ

*Многомерный анализ* – это совокупность аналитико-статистических процедур выявления скрытых переменных (признаков), а также внутренней структуры связей между ними [199, с. 461-467], который исследует эксперименты с многомерными наблюдениями, в которых используется несколько признаков. В настоящее время разработана математическая теория для многомерных гауссовских наблюдений, т.е. случайных величин, подчиняющихся многомерному нормальному распределению.

Многомерный анализ в широком смысле – это:

- 1) психосемантика значений (например, семантический дифференциал Ч. Осгуда; техника репертуарных решеток Келли);
- 2) факторный анализ;
- 3) дискриминантный анализ;
- 4) кластерный анализ;
- 5) регрессионный анализ;
- 6) дисперсионный анализ [38].

*Психосемантика* – область психологии, изучающая генезис, строение и функционирование индивидуальной системы значений. Основным методом экспериментальной психосемантики является построение субъективных семантических пространств, которые отражают структуру индивидуального и группового сознания.

*Факторный анализ* – комплекс аналитических методов, позволяющих выявить скрытые (латентные) признаки, а также причины их возникновения и внутренние закономерности их взаимосвязи. Центральная задача метода – переход от совокупности непосредственно измеряемых признаков изучаемого явления к комплексным обобщенным факторам. Исходной информацией для проведения факторного анализа является корреляционная матрица.

*Дискриминантный анализ* – статистический метод, который позволяет строить функции измеряемых характеристик (признаков), на основе которых возможно разделение объектов на группы. Например, целью исследования является найти дискриминирующие признаки, по которым можно разделить здоровых и больных людей.

*Кластерный анализ* позволяет разбить изучаемую совокупность объектов на группу «схожих» объектов, называемых *кластерами*. Графическое изображение процесса объединения кластеров может быть получено с помощью дендрограммы – дерева объединения кластеров. Исходной информацией для кластерного анализа являются меры близости, например, корреляционный анализ.

*Регрессионный анализ* – область статистического анализа, изучающая зависимость изменений значений переменных от одной или нескольких независимых переменных (факторов). Регрессионный анализ применим к интервальной шкале измерений. Основные процедуры:

- 1) построение линии регрессии;
- 2) нахождение уравнений регрессии (например,  $y = a + b x$ ).

Линия регрессии – линия, соединяющая точки средних значений сгруппированных признаков-факторов (т. е. тех признаков, влияние которых на переменную изучается).

*Дисперсионный анализ* – аналитико-статистический метод изучения влияния отдельных переменных (а также их сочетаний) на изменчивость изучаемого признака. Метод основан на разложении общей дисперсии на составляющие компоненты. Исследуется влияние регулируемых и неучтенных компонентов на признак. Метод похож на регрессионный анализ по характеру решаемых задач.

### **8.3.6. Интерпретация результатов. Выводы и рекомендации**

Корректный анализ результатов предполагает, что автор не только представляет в тексте описательную статистику (среднее арифметическое, стандартное отклонение, распределение изучаемого признака в выборке), но и изучает связь между переменными, проверяет гипотезу. Итогом анализа являются выводы по итогам проведенного исследования, которые формулируются в конце эмпирической части и в заключении по работе. Если работа носит практический или прикладной характер, то обязательными являются рекомендации для практиков (учителей, менеджеров, родителей и пр.). Могут быть сформулированы новые гипотезы, которые автор намеревается проверить в следующей работе.

## 9. Практические исследования в психологии и образовании

### 9.1. Характеристика прикладного исследования

Практическая психология является по сути прикладной дисциплиной и создает особую сферу психологических услуг; «она ориентирована не на исследование психики, сознания, а на работу с психикой, с сознанием; на способы воздействия психолога на сознание другого человека, на систему его представлений о мире других, самом себе; на его ценностные ориентации, на формы общения, характер взаимоотношений» [190, с. 114-115]. Таким образом, это не столько изучение эмпирического объекта, сколько преобразование его. Следует отметить, что практическая психология также неоднородна и различается по задачам, методам, формам, сферам приложения. Сюда относятся психодиагностика и экспертиза, психотерапия, психологическое консультирование, психокоррекция, психотренинг, разрешение социальных конфликтов и пр. Краткое описание основных психологических практик приводится в работе «Психология человека» [190, с. 115-122]. С психологическими практиками тесно связаны так называемые техники: психоанализ, бихевиоральная терапия, клиент-центрированная терапия, гештальттерапия и пр. Термин «техники» является не слишком удачным, поскольку формулировка отражает методику воздействия, а не теоретическое знание, лежащее в основе подхода.

Поскольку прикладное исследование, практически, слабо отрефлексировано в психологии, приходится опираться на «родственную» методологию смежных отраслей науки. В работе В.А. Ядова «Стратегия социологического исследования» [231] для характеристики исследования, ориентированного на практику, используется понятие «прикладное»; выделяются два типа прикладных работ: теоретико-прикладные и прикладные. Тактика выполнения этих работ будет различаться, поскольку в теоретико-прикладных работах целью является решение какой-либо важной для социальной практики проблемы, а в прикладных – цели обусловлены запросом заказчика [231].

В исследованиях Ф. Шереги и М. Горшкова, В.И. Герчикова, Г.С. Батыгина, В.А. Ядова и сотрудников описана специфика собственно прикладного исследования в социологии. Прикладное исследование отличается от теоретико-прикладного исследования по ряду параметров: по целям, этапам, методам работы, способам оформления, особенностям взаимодействия с заказчиком.

Специфика прикладного исследования определяется его целями, которые в отличие от целей теоретико-прикладного исследования, определяются не углублением научного знания о социальных процессах или поведения человека, а направлены на непосредственное решение конкретных социальных проблем. В теоретико-прикладном исследовании социальный за-

каз часто возникает как некая общественная потребность, «вызов» социальной практики. В прикладном исследовании имеется и конкретный заказчик, управленческий орган, непосредственно заинтересованный в помощи исследователей, соответственно, важной проблемой является согласование с «заказчиком» целей, задач и программы исследования, и еще более серьезной проблемой является этап «сдачи» заказчику результатов полученного исследования, а также внедрение этих результатов на практике.

Направленное на анализ актуальных общественных проблем, теоретико-прикладное исследование ставит целью обнаружение взаимосвязей и тенденций в развитии социальных процессов, оценку условий, способствующих или, напротив, препятствующих снижению социальных напряжений, разрешению конфликтов. Практическая составляющая такого исследования состоит в том, что углубленное понимание социальных проблем позволяет обществу его гражданским и административным структурам лучше ориентироваться в социальном пространстве и, соответственно, действовать.

Практичность прикладного исследования – в его непосредственной устремленности на решение социальных проблем в их строго фиксированной пространственно-временной локализации, т. е. именно «здесь» и «сейчас». Прикладные исследования завершаются детальной проработкой управленческих решений и, в конечном счете, – внедрением в практику социальных нововведений.

Отсюда вытекают их основные особенности [цит. по: 231]:

1. В прикладном исследовании, в отличие от теоретико-прикладного, четко определен объект и неявно – его предмет. Предмет изучения зависит здесь от общей социальной ситуации на данном объекте и тех особых проблем, с которыми сталкиваются принимающие решения. Так, обобщая опыт работы социологической службы Пермского телефонного завода, ее руководитель В.И.Герчиков выделял два основных типа прикладных исследований: (1) по разовым запросам руководства и (2) специализированные по проблемам, требующим последовательных и часто долгосрочных управленческих воздействий. Говоря проще, в прикладном исследовании предметная область определяется применительно к заданному социальному объекту, чтобы содействовать нормальному функционированию и развитию организации.

2. Время на проведение теоретико-прикладных исследований рассчитывается с учетом сложности и значимости изучаемых проблем. В прикладном исследовании сроки определяются заказчиком, исходя из времени, отпущенного для принятия соответствующих решений.

3. В прикладном исследовании изучаются типичные проблемы и процессы, поэтому, как правило, используется ранее разработанный инструментарий.

4. В прикладном исследовании более важно практическое решение проблемы, чем глубина ее осмысления.

5. Порядок действий, этапы работы определяются здесь в первую очередь логикой практического использования информации для управленческих решений, тогда как в теоретико-прикладном поиске это, прежде всего, логика осмысления социальных процессов, а затем уже практического приложения добытых знаний.

6. Итоговый «продукт» теоретико-прикладного исследования – научная публикация, а прикладного – рабочий документ, в котором содержится минимум сведений о состоянии объекта и найденных взаимосвязях, максимум – о способах реализации предлагаемых решений, обоснованию которых должно быть уделено главное внимание.

## 9.2. Этапы прикладного исследования

Можно выделить этапы исследования, ориентированного на социальную практику:

1. Разработка теоретической концепции. По сути, речь идет об анализе проблемы, background, пользуясь терминологией зарубежных исследователей.

2. Полевой этап – сбор первичных данных.

3. Обработка и анализ данных, выполнение научного отчета.

4. Оформление итоговых отчетов и публикаций.

В.И. Герчиков представляет этапы развертывания прикладного исследования на предприятиях и в организации следующим образом [цит. по: 231]. На *первом этапе* он рекомендует максимально локализовать проблему и объект исследования, выделив их из более широкого круга проблем и концентрируя на той части основного объекта, где проблема воспринимается как особо острая. Такой предварительный анализ целесообразно провести на основе уже имеющейся информации и путем активного привлечения экспертов-специалистов разного профиля и уровня управления. Как замечает В.И. Герчиков, экспертов надо спрашивать только о том, о чем нет объективной информации. В итоге данного этапа намечаются пути практического решения проблемы.

*Второй этап* - разработка конкретной программы действий, которая может осуществляться параллельно несколькими путями: либо целенаправленным поиском передового опыта; либо обобщением сведений, полученных на первом этапе и дополнительной экспертизой, теперь уже с помощью целевых интервью со специалистами; либо путем использования специальных методических приемов для сбора информации о проблеме («мозговая атака», «фокус-группы»). Разрабатываемая программа должна иметь четкий адрес, ясно указывать и способы действий, и ответственных за их реализацию, иными словами, она должна вылиться в определенную систему практических решений, взаимоувязанных по направленности и исполнителям, подкрепленных ресурсным обеспечением. Когда проект действий в основном разработан, выделены направления работы и объекты

предполагаемого внедрения, снова уточняется теоретическая концепция решения и продумываются возможные следствия его осуществления для разных подразделений. Теперь целесообразно провести выборочное обследование для выяснения реакции работников на предлагаемые нововведения. Таким образом, на втором этапе осуществляется сбор информации, ее анализ и прогноз развития изучаемого объекта.

На *третьем этапе* осуществляется внедрение предлагаемых решений, сначала экспериментальное, на отдельном объекте, затем с учетом накопленного опыта, если предшествующие действия доказали свою эффективность, – «полное» внедрение. Таким образом, главное в прикладном исследовании – проектирование, внедрение, инновации (в отличие от теоретически ориентированного поиска). Соответственно, выделение в прикладном исследовании этапа проектирования ставит перед исследователем задачу разработки модели будущего результата.

В схеме Г.С. Батыгина выделяется девять этапов прикладного исследования [цит. по: 231]. Первый, этап («дескриптивная модель») – описание ситуации на данный момент, второй – прогноз, опирающийся, с одной стороны, на экстраполяцию существующих тенденций (как будут развиваться события без вмешательства), а с другой – на нормативный прогноз (обоснование желательного состояния с учетом реальных возможностей). Различные комбинации включения имеющихся ресурсов для реализации того или иного норматива (обычно предлагается несколько нормативов, от минимума до максимума) образуют третий этап разработки проекта рекомендаций – «дерево возможных решений», в которых могут рассчитываться вероятности приближения эксплоративных прогнозов к нормативному состоянию.

На четвертом этапе (в схеме В.И. Герчикова – это вторая стадия работы) осуществляется сбор дополнительной информации, нужной для обоснования возможных решений, а на пятом – предлагаются конкретные варианты решений – «дерево решений», мероприятий, инноваций, затем осуществляется экспериментальный шестой этап, за которым на седьмом этапе следует прогноз возможных проблем, порождаемых нововведениями. Завершающий восьмой этап – собственно внедрение, которому предшествует разработка нормативных документов (регламентации, обязанности различных служб и подразделений).

Возврат от сбора дополнительной информации к «дереву решений» необходим для того, чтобы уточнить варианты решений, а движение от эксперимента к стадии принятия решений – путь их коррекции на основе практического опыта. Седьмой этап предполагает прогноз ситуации после осуществления нововведений, возможен возврат к «дереву возможных решений», чтобы внести поправки в процедуру внедрения [цит. по: 231].

В схеме Г.С. Батыгина дескриптивная модель ситуации и модель будущего результата уже заранее включены в прикладное исследование как обязательные элементы первого и второго его этапа. И это не дань моде,

поскольку наличие модели на первых этапах исследования позволяет выстроить логику творческого поиска.

Главным критерием для оценки прикладного исследования является его эффективность, которая в социологии выражается в экономических категориях, в показателях экономии материальных и человеческих ресурсов. В социальной психологии мерилom эффективности часто выступает благоприятный психологический климат в коллективе, эффективность выполнения трудовых обязанностей сотрудниками. Лучший способ качественной проверки социального эффекта нововведений – контрольное обследование с использованием таких же приемов и методов, которые были разработаны для получения информации в основном исследовании: экспертные оценки, опросы, наблюдения, анализ документов и соответствующей статистики. В психологии для оценки эффективности нововведений проводится контрольный замер по тем же параметрам, по которым в начале работы оценивался объект. Показателем эффективности является доказательство значимых различий в изменении важных параметров «до» и «после».

Нормативные образцы представления итогов практического и прикладного исследования описаны в работе Р. Джей «Как писать предложения и отчеты, которые приносят результаты» [59]. Книга посвящена написанию предложений и отчетов, которые по своим характеристикам как раз соответствуют прикладным исследованиям. Можно выделить различия между предложениями и отчетами.

Таблица 13. Сравнительный анализ отчетов и предложений [59, с. 10]

Отчеты (теоретико-прикладное исследование)	Предложения (проектная работа)
1. Рассказывают о том, что произошло в прошлом.	1. Изучают то, что может произойти в будущем.
2. В первую очередь информируют читателя.	2. В первую очередь убеждают читателя принять определенное решение.
3. Воспроизводят объективные факты.	3. Выражают мнения (подкрепленные объективными фактами).

Р. Джей [59] считает, что следует выдерживать определенную последовательность этапов практического исследования:

1. Постановка целей.
2. Исследование (сбор информации и ее анализ).
3. Организация материала и написание отчета и предложений.

Особенно важным этапом является постановка целей, и здесь следует учитывать целевую аудиторию. Впрочем, учет целевой аудитории важен и на последнем этапе (написания отчета и предложений). Р. Джей рекомендует при формулировке целей задать себе следующие вопросы:

1. Кому предназначается этот отчет или предложение?



2. Каков уровень знаний по данной теме у предполагаемой аудитории?
3. Для чего будут использованы эти предложения?
4. Что особенно хотелось бы выделить?
5. Чего не следует касаться в этом вопросе? [59, с. 18].

При описании рекомендаций и предложений рекомендуется следовать определенному правилу для выражения ситуации. Р. Джей называет разработанные им нормативные образцы «правилом трех «П» и «правилом четырех «П»» [59, с. 38].

Таблица 14. Этапы разработки и структура рекомендаций и предложений

Этапы разработки и структура рекомендаций и предложений	
Правило трех «П»	Правило четырех «П»
Положение: где мы сейчас находимся? Проблема: почему мы не можем тут оставаться? Предложения: куда вместо этого мы должны направиться?	Положение. Проблема. Потенциальные возможности. Предложения.

Наша жизненная практика подтверждает «практичность» схем, предлагаемых Р. Джей.

«Пункт 1. Я схвачен и связан.  
 Пункт 2. Я свободен.  
 Осталось только понять, как перейти от пункта 1 к пункту 2».  
 Герой Гарри Гаррисона

Несмотря на кажущуюся простоту схем прикладного исследования, они нацеливают ученого на то, чтобы правильно задать ключевые вопросы.

Между отчетом и предложением много общего. Вы определяете цель и точно так же собираете информацию. Все совпадает и в отношении использования языка; а также планирования документа. Но различные функции предложения и отчета диктуют и их различную структуру. Структура – вот единственное отличие между отчетом и предложением. Схема четырех «П» здесь не срабатывает.

Отчеты делятся на две основные категории – отчеты-исследования и информационные отчеты, которые в свою очередь включают последние данные, меморандумы (без рекомендаций), регулярные отчеты, отчеты по бюджету и управлению. Обе категории отчетов – исследовательские и информативные – требуют различных структур [59, с. 50].

Исследовательские отчеты имеют следующую структуру [59, с. 51]:

Структура исследовательского отчета
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Цель</b> всегда состоит из одного-единственного предложения – чего мы хотели достичь, или объяснить, или открыть, или пронаблюдать.</li><li>• <b>Метод</b> достаточно краток и четко объясняет, что и как мы делали.</li><li>• <b>Результаты</b> сообщают о том, что же произошло.</li><li>• <b>Заключение</b> дает ощущение чуть большей свободы, чем результат, разрешается высказывать свои мысли, основываясь, однако, на фактах, но всегда возвращает нас к цели, изложенной в начале: «Итак, мы достигли (обнаружили), наблюдали ...»</li></ul>

Для информационного отчета, меморандума информация группируется по темам, например, так, как предлагает Р. Джей [59, с. 61]:

- по датам;
- по степени важности;
- в соответствии с порядком представления продукции в каталоге;
- по отраслям.

### 9.3. Схема психологического практико-прикладного исследования

Описанный выше исследовательский отчет напоминает схему протокола исследования, которая используется в психологии. Схемы отчета о проведенном психологическом исследовании разработаны в патопсихологии, в области возрастного-психологического консультирования, в инженерной психологии. Так, в «Практикуме по патопсихологии» (1987) под редакцией Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, В.В. Лебединского [169] рассматриваются рекомендации по составлению психологических заключений. Как отмечают авторы, «не может быть стандарта в составлении заключений. Каждое заключение составляется психологом с учетом поставленного перед психологом вопроса» [169, с. 195]. Но могут быть даны некоторые рекомендации относительно общей схемы подобных заключений. Так, после формулировки целей обследования в начале заключения принято кратко описывать жалобы больного.

Следующую часть заключения составляет описание того, как работал больной в ситуации психологического исследования: понимал ли смысл исследования, старательно или неохотно выполнял задания, проявлял ли интерес к успеху своей работы, мог ли критически оценить качество своих достижений.

Основная часть заключения содержит сведения о характере познавательной деятельности и личности больного, полученные в ходе патопсихологического эксперимента. Желательно при этом начинать подробную характеристику с описания центрального нарушения, которое выявлено у больного в ходе исследования. Требуется показать также, в комплексе каких нарушений выступает это ведущее нарушение, т. е. следует вести описание не по методикам исследования и не по психическим процессам, а необходимо описать психологический синдром нарушений психической деятельности. В этой же части заключения описываются сохранные стороны психической деятельности больного. Последнее необходимо для решения вопросов трудоустройства больного, а также рекомендаций родственникам в отношении больного. При характеристике познавательной деятельности больного может возникнуть необходимость в иллюстрации отдельных положений выписками из протоколов исследования. Такие примеры приводятся в краткой формулировке; следует приводить лишь наиболее яркие выписки из протокола, не вызывающие сомнений в квалификации нарушения.

В конце заключения дается резюме, отражающее наиболее важные данные, полученные при исследовании. Эти данные должны выразить структуру основного психологического синдрома, выявившегося при исследовании. Резюме может содержать данные о диагнозе заболевания, но опосредованно, через описание структуры нарушений, выявленных в эксперименте. [169].

В работе В.А. Худик «Детская патопсихология»(1997) [214] предлагается схожая схема экспериментально-психологического исследования испытуемого. Выделяется следующая структура обследования:

- 1) подготовка к исследованию, определение целей и задач исследования;
- 2) анализ данных анамнеза по материалам истории болезни и другой объективной информации, клинической беседы;
- 3) беседа с ребенком, установление положительного эмоционального контакта, формирование мотивации на выполнение заданий;
- 4) выбор психодиагностических методик и планирование хода проведения экспериментальной части;
- 5) ход эксперимента;
  - предъявление инструкции,
  - наблюдение, - анализ продуктов психической деятельности,
  - выполнение экспериментальных задач, - ведение протоколов исследования,
  - подготовка заключительной части, выводы [214].

Протокол экспериментально-психологического исследования испытуемого выглядит следующим образом [214]:

*Образец*

Задание, его особенность и	Понимание инструкции	Выполнение задания (успешное-неуспешное; затраченное время)	Поведение обследуемого (эмоционально-личностные и речевые реакции)

В работе «Возрастно-психологическое консультирование»(1990) [39] описаны этапы в изучении конкретного случая и предлагается общая схема анализа полученных сведений, сгруппированных в четыре раздела:

- 1) информация об истории развития ребенка и состоянии его здоровья;
- 2) сведения об особенностях социальной обстановки, в которой растет ребенок (семья, коллектив сверстников в детском саду, школе или др.);
- 3) особенности поведения и деятельности ребенка (в процессе обследования, а также в семье, школе и иных ситуациях);
- 4) дифференцированная характеристика развития познавательной и эмоционально-личностной сфер ребенка.

На основе этой информации психолог-консультант должен дать общую оценку уровня развития ребенка; описать сущность трудностей ребенка, оценив степень их сложности и глубины; выделить факторы, связанные с появлением указанных трудностей; определить сферы воздействия с целью устранения или ослабления остроты проблемы и, наконец, разработать коррекционную программу или предложения по психотерапии [39, с. 64]. Отечественные авторы ссылаются на работу Дж.М. Саттлер (1982).

В многочисленных психологических практикумах [154; 167; 168; 181] задается следующая примерная схема описания (отчета, протокола):

- 1) цели (задачи);
- 2) оборудование (материал, методики);
- 3) процедура (порядок исследования; инструкция испытуемому);
- 4) обработка результатов и их описание;
- 5) анализ результатов и выводы.

А.В. Корнеев, описывая психотерапевтический процесс индирективной беседы по К. Роджерсу, предлагает схему оформления отчета, состоящую из пяти пунктов:

- I. Краткое теоретическое введение.
- II. Аппаратура.
- III. Методика наблюдения.
- IV. Результаты наблюдения (протокол).
- V. Обсуждение результатов. [6, с. 91].

Как видно из проведенного анализа, практическая психология имеет дело с двумя типами исследований: теоретико-прикладными (результатом анализа которых является отчет или психологическое заключение) и проектными (результатом которых является разработка рекомендаций и активное преобразование изучаемого объекта). Так или иначе, первый этап

практического исследования связан с определением цели и задач на предметной области изучаемого объекта. Не все авторы подчеркивают важность разработки теории, но, фактически, любой исследователь сталкивается с тем, что, уточняя цель и задачи исследования, он вынужден строить модель будущего исследования.

Важно выделить элементы психологической практики, поскольку знание элементов позволяет правильно выстроить профессиональную деятельность. Специалист в области психокоррекционной работы А.А. Осипова выделяет пять основных элементов психокоррекционной ситуации:

1. Клиент, т. е. человек, который имеет целый ряд проблем различного рода и нуждается в психологической помощи, в психокоррекции.

2. Психолог, который осуществляет психокоррекционную деятельность, т.е. человек, который помогает и, благодаря обучению и опыту, воспринимается как способный оказывать помощь.

3. Теория, которая используется для объяснения проблем клиента.

4. Набор процедур (техник, методов), используемых для решения проблем клиента. Эти процедуры непосредственно связаны с теорией.

5. Специальные социальные отношения между клиентом и психологом, которые помогают облегчить проблемы клиента. Психолог должен стремиться к созданию такой атмосферы, которая позволяет клиенту с оптимизмом смотреть на решение своих проблем. Такое специальное отношение является фактором, характерным для всех форм воздействия. [146, с. 12].

В психологии массовой коммуникации – практике, которая ставит задачей воздействовать на сознание человека, выделяются пять важных компонентов:

- кто передает информацию?
- кому передает информацию?
- что передает информацию?
- как передает информацию?
- с каким эффектом?

Если провести анализ других практик (психодиагностики, консультирования, разрешения социальных конфликтов, психологической профилактики и реабилитации), то выделяются некоторые «общие» элементы, которые следует учитывать практическому психологу и, соответственно, анализировать в программе деятельности и отчете о проведенной деятельности.

Все важные элементы практик представлены на рис.5.



Рис. 5. Основные элементы психологической практики

Описание любого вида практики, так или иначе, включает все перечисленные элементы. Развернутый анализ практик требует развернуть связи между данными элементами, но в данном контексте нам интересно другое, – то, что является целью данной работы – значение модели для описания практики. Именно модель, на наш взгляд является сердцевинной содержанием практического исследования, интерпретируя полученные данные в терминах характеристик объекта или проектируя параметры будущего объекта и задавая его параметры.

Важным элементом практики является социально-политический контекст, определяющий ход и результаты практики, хотя он не всегда бывает артикулированным. Таким контекстом для исследований может выступать стратегия личностно-ориентированного подхода к анализу человека или технологический (манипулятивный) подход.

Психологические практики могут быть ориентированы на отдельного человека (клиента), а могут быть обусловлены заказом организации или управленческой структуры. Психолог, разумеется, критично относится к

жалобам клиента или запросам организации. Зачастую требуется переформулировать запрос в терминах, соответствующих понятиям и возможностям науки, но, при этом, новые формулировки должны быть понятны заказчику и отражать его потребности.

Проблема методологии в практической психологии в определенной мере отражена в работе В.А. Абабкова «Проблема научности в психотерапии» [1], которая, в свою очередь, опирается на исследования немецких авторов: М. Бунге, М. Перри, Дж. Патри. В.А. Абабков рассматривает две модели психотерапии, первая из которых реально существует как нормативная модель, а вторая – искусственно создана в фантазии М. Перри, но, тем не менее, отражает имеющиеся практики.

В соответствии с нормативной моделью человек или какой-либо символ (так называемая модель) демонстрирует определенное поведение, которое наблюдает пациент. Затем пациент должен понять модель поведения, освоить и принять ее (фаза приобретения). На фазе испытания (пробы) пациент внедряет результаты своих наблюдений в реальное окружение. Вторая модель (интуитивная психотерапия) представляет собой «руководимую интроспекцию», в процессе которой человек пытается понять себя.

В основе любой практики лежит три типа знаний: номологическое, технологическое и фактическое [1]. Эти три типа знаний можно считать научно обоснованными, если они опираются на методологическую основу. *Номологическое знание* – это знание взаимоотношений между переменными, понимание и интерпретация причинно-следственной связи в процессе работы с объектом. Каждая «техника» содержит номологическое знание, объясняющее, почему объект изменяется подобным образом, а не иначе. По сути, речь идет о теории личности или теории группового взаимодействия. Как известно, в настоящее время существует не менее 50 признанных теорий личности, которые и составляют номологическое знание психотерапевтических подходов.

*Технологическое знание* – это знание о том, как феномен действует и на что влияет. «Если  $T$  – действия, которые при определенных начальных условиях  $A$  способны достичь поставленных целей  $F$ , то чтобы достичь  $F$ , я могу при условиях  $A$  осуществить  $T$  с достаточными основаниями для успеха. Такая формула является основой технологических норм. В отличие от утверждений номологического уровня технологические нормы характеризуются, прежде всего, не критерием истины, а критерием эффективности. Технологическая норма считается эффективной с обоснованно большей вероятностью, когда цель  $F$  может быть фактически достигнута посредством  $E$  при условиях  $A$  [1, с. 9].

*Фактическое знание*, в отличие от вышеописанных двух типов знаний, имеет не общий, а единичный характер. Оно относится к актуальному состоянию определенных характеристик определенной популяции (или определенных индивидов) в данный отрезок времени «здесь и теперь» (без

связей с другими характеристиками человека и с другими ситуациями). Характеристика изучаемого объекта проецируется на соответствующую популяцию на основе репрезентативной модели.

Глубокий и подробный анализ В.А. Абабкова относительно трех типов знаний, важных в процессе практического исследования, позволяет понять, что же собственно лежит в основе предпосылок, позволяющих нам интерпретировать данные опыта. К сожалению, очень немногие практические психологи придают должное значение теоретическому знанию, ориентируясь больше на технологии.

Методология исследований в академической психологии описана в работе Н.Н. Богомоловой и Н.Г. Стефаненко [26], В.В. Налимова [121; 122], В.Н. Дружинина [64]; Ф.Е. Василюка [42], В.И. Тютюнника [200]; В.В. Никандрова [124; 125; 126]. Но проблема состоит в том, что даже в академической психологии методология подвержена значительным изменениям: меняются нормативные образцы в определении объекта, предмета исследования, в формулировании гипотезы и пр. Практико-ориентированные и проектные работы появились в психологии позже, и они во многом обусловлены методологией смежных наук: социологии, политологии, этнографии. Существует настоятельная потребность в описании требований к подобного рода исследованиям. Краткий обзор в таблице 15 позволяет выделить отличительные черты методологии практической психологии (в отличие от академической).

В таблице приведены основные отличительные черты двух методологий. Что важно – обе методологии базируются на теоретической модели, это сердцевина любого исследования. Пожалуй, особенно важна содержательная модель в прикладном исследовании, поскольку при согласовании с заказчиком целей и задач исследования важно найти «компактное» описание объекта, которое соответствует научному пониманию проблемы, с одной стороны, и выражено в форме, доступной пониманию заказчика, с другой. Заказчик вначале формулирует проблему на своем языке, а исследователь должен переформулировать ее в терминах психологии, в теоретических понятиях предметной области.

Таблица 15. Сравнительный анализ методологии академической\* и практической психологии

Критерии для сравнения	Академическая психология	Практическая психология
1. Основной критерий для оценки результатов.	Доказательность.	Эффективность.
2. Описание проблемы, объекта и предмета исследования.	Более важное значение имеет описание проблемы, которое задает предметную область исследования на	Более важное значение имеет описание объекта исследования (проблемность связывается

\* \* Здесь рассматривается, прежде всего, естественнонаучная парадигма академической психологии.



	одном из объектов реальности.	с объектом, в первую очередь). Отсюда – требование детально описывать объект исследования.
3. Цель исследования ориентирует на конечный результат	Теоретико-познавательная цель	Практически-прикладная цель
4. Гипотезы.	Гипотеза (предположение о характеристиках изучаемого объекта и причинно-следственных связях) направляет весь ход исследования и ее доказательство, является ожидаемым результатом работы.	Гипотеза формулируется в терминах факторов, определяющих эффективность.
5. Модель.	Значительное внимание уделяется модели исследования, определяющей логическую строгость программы (подбор методик, формирование выборки)	Наиболее важным является разработка содержательной модели изучаемого объекта, включающая факторы, определяющие эффективность.
6. Задачи.	Обязательным является выделение теоретических задач и задач по доказательству гипотезы.	Обязательным является выделение практических задач (разработка методического инструментария для диагностики, коррекции, разработка рекомендаций).
7. Методы.	Включает следующие группы методов: 1) теоретические методы; 2) методы организации исследования; 3) методы сбора эмпирической информации; 4) методы обработки полученных данных.	Включает следующие группы методов: 1) теоретические методы; 2) методы организации исследования; 3) методы сбора эмпирической информации; 4) методы обработки полученных данных; 5) проектирование, психокоррекция и другие методы практического преобразования изучаемого объекта.
8. Заказчик.	Исследование инициировано внутренней логикой развития науки, частично – «вызовами»	Согласование с заказчиком целей, программы и результатов является обязательным.

	практики.	
9. Апробация, внедрение.	Не обязательно.	Внедрение может быть основной задачей исследования.

#### **9.4. Методология разработки профилактических программ в области здоровья (на примере программы профилактики ФАС)**

Частным случаем практического исследования является разработка профилактических программ. Методология разработки профилактических программ (на примере профилактики фетального алкогольного синдрома (ФАС) представлена Т.Н. Балашовой, Г.Л. Исуриной, Л.А. Цветковой, Б.Л. Боннер [114 с. 24-25] по материалам совместного исследования факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, Нижегородского государственного педагогического университета и Центра наук о здоровье Университета Оклахомы (США). Разработка программы профилактики Фетального алкогольного синдрома (ФАС – заболевания, возникающего у ребенка вследствие употребления матерью алкоголя во время беременности) и нарушений фетоалкогольного спектра (ФАСН) включала четыре этапа.

На первом этапе разработки профилактической программы проводилось так называемое «формативное» исследование («Formative research»), сочетающее качественные и количественные методы (фокусные группы и индивидуальное интервьюирование) и имеющее своей целью сбор данных, необходимых для подготовки вмешательств и разработки программы, ориентированных на определенные задачи и целевую аудиторию.

На втором этапе осуществлялось проектирование вмешательства и пилотажное тестирование для необходимой отработки и коррекции дизайна и материалов вмешательства. На основании данных фокусных групп были разработаны информационные брошюры для женщин, которые прошли рандомизированное контролируемое испытание. В исследовании ФАС приняли участие 420 женщин детородного возраста. Также были разработаны учебные модули для врачей, в частности, включающие формирование у врачей-гинекологов навыков краткосрочного вмешательства, направленного на профилактику ФАС и ФАСН. В тестировании разработанных учебных модулей приняли участие 127 врачей. Исследование показало, что разработанные материалы для женщин формируют адекватные представления о влиянии алкоголя на плод, ФАС и ФАСН и установку на отказ от употребления алкоголя во время беременности, а 3-часовой учебный модуль для врачей приводит к значительному росту знаний, достоверному изменению установок и формированию навыков профилактики (краткосрочного вмешательства).

Третьим этапом являлась эмпирическая проверка действенности данной программы, соответствующая тому, что в медицине называется клиническими испытаниями. Рандомизированные контролируемые клинические испытания в настоящее время являются золотым стандартом при оценке вмешательств в области здоровья, включая психологические (психотерапевтические) методы терапии и профилактики. 20 женских консультаций были случайным образом распределены на экспериментальные (с краткосрочным вмешательством) и контрольные (стандартное медицинское обслуживание). Всем женщинам, приходящим в консультацию, предлагалось принять участие в исследовании. Выборку составили 764 небеременные женщины детородного возраста, из них 374 – в экспериментальных консультациях. Основной целью разработанного краткосрочного вмешательства является предотвращение воздействия алкоголя на плод для профилактики ФАС/ФАСН. Вмешательство фокусируется на двух направлениях: употребление алкоголя и планирование семьи.

В исследованиях эффективности вмешательств очень важно соблюдение точности протокола, что обеспечивает надежность данных исследований. В связи с этим в исследовании был реализован следующий план надежности:

- 1) все врачи проходили тренинг и оценку своих навыков до критерия выполнения всех компонентов вмешательства;

- 2) осуществлялся систематический мониторинг выполнения вмешательства,

- 3) обязательным считалось выполнение 80% всех компонентов вмешательства по крайней мере у 95% женщин,

- 4) супервизорами исследования являлись психологи, врач-гинеколог и врач-нарколог, которые в случае необходимости могли оценить вмешательство, предоставить обратную связь и помочь в отработке навыков; супервизоры проводили мониторинг путем просмотра всех Листов оценки вмешательства и прослушивания аудиозаписей 2-мя супервизорами.

Все женщины, участвующие в исследовании, проходили базовое интервью, в рамках которого оценивались знания и установки в отношении употребления алкоголя в период беременности, характер употребления алкоголя и практика планирования беременности. В экспериментальных женских консультациях после базового интервью врач - гинеколог проводил краткосрочное вмешательство. В контрольных женских консультациях проводился только опрос. Через 3, 6 и 12 месяцев с женщинами проводились последующие телефонные интервью.

Если разработанная программа подтверждает свою эффективность, то для успешного внедрения ее в практику необходимо проведение четвертого этапа исследования – исследование эффективности внедрения (implementation research), которые позволяют определить, насколько эффективно использование этого вмешательства и какие условия

внедрения необходимо соблюсти для того, чтобы метод, разработанный в экспериментальных, лабораторных условиях, оказался действенным при применении в практике [по: 114].

По материалам исследования ФАС были разработаны методические рекомендации для специалистов и для населения.

## 10. Проектные работы в психологии

Методологические проблемы проектирования как специально организованного мышления изучались на семинарах Московского Логического Кружка (МЛК), затем Московского Методологического Кружка (ММК) в 50-80 годы XX века, чьим бессменным лидером был Г.П. Щедровицкий. В работах Г.П. Щедровицкого [218] познание объекта так же, как у Р. Акоффа, рассматривается в двух плоскостях: обозначаемого и обозначающего, т.е. одновременно как образ определенных объектов и как процесс (или деятельность), посредством которого этот образ формируется и в дальнейшем используется. Таким образом, анализ процесса требует от проектировщика развернутой рефлексии мыследеятельности. В рамках методологии Г.П. Щедровицкого была создана специальная форма проектирования – «организационно-деятельностная игра» (ОДИ), которая в отличие от традиционных деловых игр ставит целью решение проблем, одной из которых является проектирование технических и социальных систем. Г.П. Щедровицкий разрабатывает представление об ОДИ как о многофокусной организационной системе, имитирующей реальную социокультурную ситуацию и включающей три фокуса управления ею, – методологический, исследовательский и игротехнический. Г.П. Щедровицкий рассматривает три пространства анализа мыследеятельности – мыслительный, мыслительно-коммуникационный и пространство мыследействования. В процессе ОДИ осуществляется синтез различных видов мыследеятельности – программирования, проблематизации, организации и коммуникации как составляющих комплексной и системной формы организации коллективной мыследеятельности.

Методология проектных работ наиболее полно описана в книге Дж. Джонса «Методы проектирования» (1986) [60] и в учебном пособии Ю.М. Плотинского [155]. Следует отметить, что проектные работы не являются спецификой только психологического исследования. Методология проектных работ пришла в гуманитарные и социальные науки из инженерных разработок и в настоящее время активно применяется в менеджменте, экономике, педагогике и психологии. Разумеется, методология претерпела некоторые изменения, связанные со спецификой социальных объектов.

Важнейший принцип организации проектного исследования – это системный подход. Анализируя изучаемые объекты реального мира, многие авторы приходят к выводу, что они являются системами. В работах Р. Акоффа *система* рассматривается как целое, определяемое одной или несколькими основными функциями, где под функцией понимается роль, назначение, «миссия» системы. По Акоффу, система состоит из двух или более существенных частей, т.е. компонентов, без которых она не может выполнять свои функции. Другими словами, система является целым, кото-

рое нельзя разделить на независимые части [8]. Система имеет ряд важных характеристик, к которым относятся структура, целостность и эмерджентность. *Структура* – это относительно устойчивая фиксация связей между элементами системы. *Целостность* системы понимается как ее относительная независимость от среды и других аналогичных систем. *Эмерджентность* – несводимость свойств системы к свойствам элементов системы.

Динамика системы определяется свойствами: *поведение*, *цель* и *обратная связь*. Под поведением (функционированием) системы понимается ее действие во времени. Изменение структуры системы во времени можно рассматривать как эволюцию системы. Цель системы – это предпочтительное для нее состояние. Целенаправленное поведение – стремление достичь цели. Обратная связь понимается как воздействие результатов функционирования системы на характер этого функционирования.

Для некоторых систем присуще свойство «*аутопойезис*» (самопорождение, самотворение), которое было выделено чилийскими биологами У. Матураной и Ф. Варелой. С помощью аутопойетических процессов система осуществляет процессы самовоспроизводства своих компонентов, составляющих ее организацию, поддерживая таким образом свою самостоимость. По мнению Матураны, процессы аутопойезиса присущи не только живым организмам, но и некоторым социальным системам (семья, политические движения). Организация определяет главные отношения, которые конституируют систему как целое, тогда как структура системы, т.е. взаимодействие элементов, может меняться.

Отталкиваясь от природы систем, их можно подразделить на механические, органические и социальные. В свою очередь, социальные системы Ю.М. Плотинский предлагает разделить на семь типов: индивид; семья; группа; организация (фирма, предприятие, учреждение и пр.); социальный институт (право, образование, религия); территориальная общность (деревня, город, область, государство); мировое сообщество [155].

Интересующие нас социальные объекты не слишком удобны для проектирования. Во-первых, следует отметить, что проектируемые объекты социальных и гуманитарных наук являются *сложными системами*, которые состоят из большого числа элементов, между которыми имеются многочисленные взаимосвязи. Сложные системы эволюционируют, т.е. со временем могут претерпевать существенные изменения. На поведение сложных систем и окружающей среды влияют случайные факторы. Подсистемы могут иметь собственные цели, не всегда и не во всем совпадающие с целями системы в целом.

Во-вторых, проектируемые объекты гуманитарных и социальных наук являются так называемыми «*мягкими*» *системами*, т.е. системами с меняющейся структурой. Проектирование сложных и «мягких» систем является совсем не простым делом для исследователя. Во всяком случае, при-

менение строгих количественных методов, основанных на формализованном описании систем, не всегда возможно. Методы исследования операций здесь вряд ли помогут.

Большое влияние на специалистов в области системного анализа, менеджмента, исследования операций оказали труды американского ученого Р. Акоффа [8]. Рассматривая эволюцию организаций в XX веке, Акофф приходит к выводу, что до 60-х годов социальные системы можно было рассматривать либо как «машины», служащие их создателям и собственникам, либо как «организмы», в которых цели подсистем полностью подчинены целям целого. Начиная с 60-х годов картина резко усложняется и привычные подходы становятся неадекватными. Внешняя среда становится гиперконкурентной и турбулентной. Деятельность производственных организаций диверсифицируется, производство становится менее стандартизированным, возрастают объемы информации. Цели подсистем все чаще не совпадают с целями системы в целом. В этих условиях, полагает Акофф [8], модель социальной организации должна принципиально измениться, она должна стать «социосистемной». В первую очередь организация должна стать демократической – это означает, что в принятии решений, особенно касающихся вопросов планирования работы организации, должны иметь возможность участвовать все заинтересованные лица. При этом, сам процесс планирования нередко более важен, чем его результат.

Центральное место в социосистемной идеологии Акоффа занимает методология «интерактивного» планирования, включающая пять этапов:

1. Анализ состояния организации и ее проблем.
2. Разработка вариантов «идеализированного» будущего корпорации.
3. Разработка средств достижения целей. На этой стадии отбрасывается часть недостижимых вариантов, предложенных на втором этапе.
4. Распределение имеющихся ресурсов (материалов, оборудования, персонала, финансов).
5. Планирование внедрения.

Таким образом, методология Акоффа предполагает:

- целостность планирования – план разрабатывается сразу для всех частей и уровней системы;
- непрерывность планирования – в плане невозможно предусмотреть все, поэтому при появлении существенных изменений необходима корректировка плана. Методология «интерактивного» планирования может быть применена для совершенствования деятельности организаций [цит. по: 155].

Методология «мягких» систем основательно изучена в трудах английского ученого П. Чекленда. В методологии «мягких» систем система рассматривается не как часть реального мира, а как системно-организован-

ный процесс его изучения, а поскольку элементы нашего интуитивного знания мира в значительной степени взаимосвязаны, его стабильность, непрерывные изменения могут быть изучены системно.

П. Чекленд отдает отчет, что проблемы, с которыми сталкивается человек, не могут быть решены раз и навсегда, что существует несколько вариантов задач и их решений. Это действительно так, поскольку мы имеем дело с «мягкими» системами. Традиционное, жесткое системное мышление невольно навязывает рассмотрение социального объекта в четких системных терминах (структура – функции, цели – средства), что может существенно исказить реальную ситуацию. Жесткий подход оказывается неадекватным при изучении общественных явлений потому, что социальные системы в качестве активных элементов включают в себя индивидов и группы, которые имеют собственные цели, взгляды, установки, определяющие выбор решений и действий. Чекленд вводит понятие активной системы (human activity system), в которой актеры действуют в соответствии со своей картиной мира, в рамках правил и практик, принятых в данной культуре. Многие конфликтные ситуации могут рассматриваться как конфликт интерпретаций, сформированных различными культурами [цит. по: 155].

П. Чекленд трактует методологию «мягких» систем как процесс обучения, состоящий из семи этапов (см. рис. 6) [по: 155, с. 34]. Важным этапом является разработка концептуальной модели и верификация данной модели с точки зрения ее соответствия проблемной ситуации.

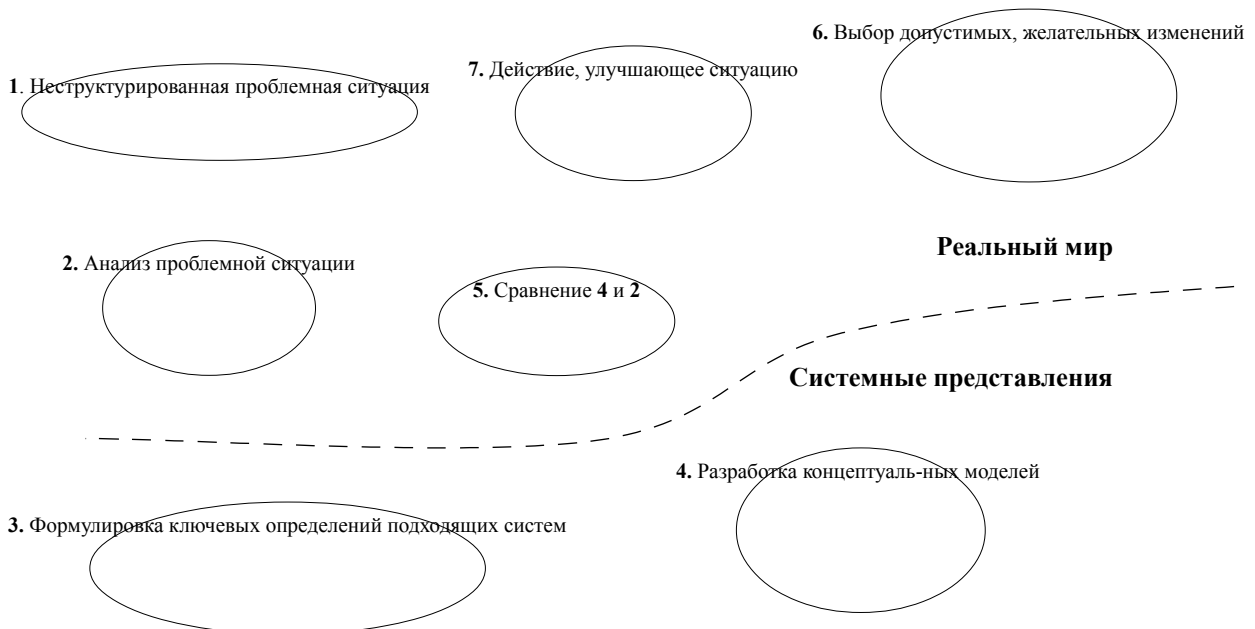


Рис. 6. Основные этапы методологии «мягких» систем



В методологии «мягких» систем В. Ульриха обращается внимание на то, что отдельные части системы могут иметь несовпадающие цели, поэтому при проектировании учитываются четыре типа участников:

1) заказчики, источники мотиваций и базовые ценности которых необходимо выявить;

2) лица, принимающие решения, для которых определяются распределение властных полномочий, средства контроля и источники информации;

3) собственно проектировщики;

4) «свидетели» – группы, заинтересованные в решении проблем и определяющие, в конечном счете, легитимность преобразований.

Ульрих обращает внимание на то, что цели и интересы всех четырех сторон должны быть согласованы между собой, поскольку все они являются элементами проектируемой системы.

Р. Акофф отмечает, что даже учет основных элементов сложных систем не всегда обеспечивает успешное внедрение проекта. Для решения проблемы внедрения Р. Акофф предложил создать самостоятельный раздел теории системного анализа, названный им «теория практики», в котором обобщается практический опыт. Р. Акофф и возглавляемый им институт «INTERACT» имеют в своем багаже более 400 успешно внедренных системных разработок. Один из подходов к решению социальных проблем – это так называемое «растворение проблемы», т. е. поиск таких изменений в системе и окружающей среде, при которых проблема как бы исчезла.

Можно привести пример «растворения проблемы» из практической деятельности психолога. В организации, где работал автор данного исследования в начале 80-х годов, в один прекрасный день все сотрудники «машбюро» подали заявления об увольнении без объяснения причин. Психологу предложили разобраться с проблемой. Методика социометрии показала, что сотрудники разделились на две группы: молодые машинистки с недостаточным опытом работы и пожилые работницы со значительным стажем и высокой квалификацией. Начальник распределял работу таким образом, что вновь появившиеся рукописи должна была печатать освободившаяся машинистка. В результате все были недовольны: пожилые машинистки сердились, что они делают больше, но не могут потратить освободившееся от работы время на отдых; молодые работницы не успевали выполнить все задания, поэтому трудились без всякой надежды на передышку. Психолог предложил руководителю машбюро закрепить каждую машинистку за определенным подразделением, задающим работу. Опытные машинистки были довольны, несмотря на большой объем работы, поскольку они уже могли самостоятельно планировать свою активность. Все сотрудники вернулись на работу, и конфликтов больше не было.

Не менее интересным является другой пример. В одном из штатов США решили резко снизить преступность, поскольку рост краж мешал

развертыванию туристического бизнеса. Был введен странный закон: преступников обязывали заранее сообщать властям о планирующемся преступлении. В случае неинформирования властей, пойманный преступник рисковал получить несколько лет лишения свободы. В то же время по федеральным законам наказание за кражу могло быть ничтожным, вплоть до условного. Федеральный закон не был нарушен, но данное дополнение к закону позволило значительно снизить уровень краж в штате, поскольку преступники предпочли перебазироваться в другое, более безопасное для них место.

Объективировать методы проектирования чрезвычайно сложно. С одной стороны, методология концепции «черного ящика» обращает внимание на роль интуиции и связанных с ней иррациональных процессов. С другой стороны, концепция «прозрачного ящика» выделяет «машинные» приемы: анализ → синтез → оценка результатов → выработка оптимального решения.

Дж. К. Джонс [60] считает, что проектирование является трехступенчатым процессом, который включает в себя дивергенцию, трансформацию и конвергенцию [60]. Таким образом, не следует недооценивать роль творчества в процессе проектирования.

Выделяют следующие черты проектирования:

- 1) цели, переменные и критерии задаются заранее;
- 2) поиску решения предшествует проведение анализа;
- 3) оценка результатов в основном дается в словесной форме и построена на логике (а не на эксперименте);
- 4) заранее фиксируется стратегия; обычно используются последовательные приемы, реже – параллельные, условные и циклические операции [60, с. 80].

К сожалению, работы, непосредственно посвященные проектированию, в большей степени характеризуют процессы в «жестких» системах, т.е. опираются на методологию «прозрачного» ящика. С «мягкими» системами все намного сложнее. Но здесь значительную поддержку может оказать моделирование, которое «упрощает» реальные объекты.

В соответствии с исторической эпистемологией М. Вартофского, можно говорить об артефактах трех родов. Первичные артефакты являются формами социальной организации и непосредственно включены в производство. Вторичные артефакты используются для сохранения и передачи приобретенных навыков и форм деятельности, они имитируют формы операций и действий с объектами. И, наконец, третичные артефакты - это презентации, абстрагированные от их непосредственной функции «орудия» преобразования и практики. В проектировании используют все три вида артефактов.

Различные варианты моделирования демонстрирует так называемый когнитивный подход, который акцентируется на «знаниях», вернее, на про-

цессах их представления, хранения, обработки, интерпретации и производстве новых знаний [155, с. 53]. Возникает вопрос: что такое знание?

С точки зрения специалистов по инженерии знаний, достаточно следующего определения: «Знание – это основные закономерности предметной области, позволяющие человеку решать конкретные производственные, научные и другие задачи, т. е. факты, понятия, взаимосвязи, оценки, правила, эвристики (иначе фактические знания), а также стратегии принятия решений в этой области (иначе стратегические знания) [по: 155, с. 54]. Учение о знаниях позволяет по-новому посмотреть на проблему моделирования.

Знание делится на декларативное (знание – что) и процедурное (знание – как). Декларативное знание относится к знанию теоретического типа и предполагает умение объяснить, почему что-либо происходит. Процедурное знание является практическим знанием и означает какие-либо умения, навыки и в свою очередь делится на:

- инструктивное (знание рецептов приготовления пищи, инструкций к бытовым приборам и пр.);
- ситуационное (умение действовать в конкретных ситуациях).

Последние годы внимание ученых привлек третий тип знания – неявное знание, которое Шоттер назвал знанием «изнутри» - знание культуры данной социальной системы [155, с. 54].

Можно представить виды знания в следующей схеме (рис. 7.). В моделировании, скорее, используется декларативное знание.

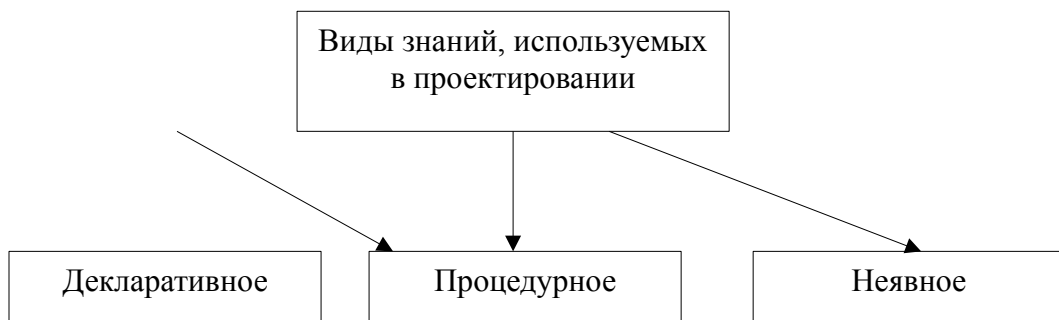


Рис. 7. Виды знаний, используемых в проектировании.

Как же хранятся знания в сознании человека? Когнитологи делят системы представления знаний на три основных типа:

- системы правил;
- семантические сети;
- структуры отношений.

Модели репрезентации знаний первого типа включают понятия и процедуры, закодированные в виде правил типа условие – действие. Правила могут использоваться для определения категориальной принадлежности объектов и для предсказания того, как члены категории будут меняться в

ответ на какие-либо воздействия. Модели этого типа чаще всего применяются в промышленных экспертных системах.

В моделях семантической организации знаний предполагается, что понятия существуют в памяти как независимые единицы, связанные сложной сетью связей (род – вид, часть – целое, логические и функциональные связи).

Среди структур отношений – третий тип представления знаний – наиболее популярна теория фреймов М. Минского, в которой предполагается, что «человек, пытаясь познать новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает из своей памяти некоторую структуру данных (образ, прототип), называемую фреймом, с таким расчетом, чтобы путем изменения в ней отдельных деталей (слотов) сделать ее пригодной для понимания более широкого класса явлений или процессов» [цит. по: 155, с. 55]. К третьему типу представления знаний принято относить так называемые «когнитивные карты» (по определению Э. Толмена) и «скрипты» (в терминологии Р. Шенка), а также «когнитивные стратегии» и «схемы» анализа. Под когнитивной картой понимается схематичное, упрощенное описание фрагмента картины мира индивида, относящегося к проблемной ситуации. Скрипт – это организованные единицы стереотипной информации, которые создаются людьми в типовых ситуациях и отражают стандартные последовательности действий, а также «обще-принятые» последовательности причинных связей.

Таким образом, можно выделить следующие требования к методологии проектных работ:

1) следует рассматривать проектные работы как моделирование объектов реальности, соответственно, необходимо учитывать свойства данных объектов;

2) необходимо учитывать системную организацию объектов реальности и характеристики системы (структура, целостность, эмерджентность, цель, поведение, обратная связь, «аутопойезис»), данные характеристики должны быть отражены в содержательных моделях реальности;

3) проектируемые объекты гуманитарных и социальных наук являются сложными системами и «мягкими» системами (системами с меняющейся структурой);

4) проектирование социальных систем требует целостности и непрерывности планирования (Р. Акофф);

5) проектные работы не сводятся только к исследованию, и существует три фокуса управления социокультурной ситуацией: методологический, исследовательский и игротехнический;

6) моделирование в проектных работах должно строиться с учетом когнитивной репрезентации знаний, используя когнитивные карты, образы, схемы, фреймы.

## 11. Диагностика как разновидность практической деятельности

### 11. 1. Методологические проблемы психодиагностики

Процесс диагностики является одним из видов научного познания, на примере которого можно наблюдать, как строится познавательная деятельность вообще. В то же время, познавательная деятельность в процессе диагностики изучена психологами крайне недостаточно. В основном речь идет о процедурах, схемах, этапах диагностического процесса. Так, например, из книги в книгу кочуют диагностические схемы из книги чешских авторов под руководством Й. Шванцары «Диагностика психического развития» [216]. За фасадами этих схем совершенно не видно проблемы.

Тем не менее, еще Л.С. Выготский обращал внимание на проблемность данной области. В своей работе «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» [47] он рассматривает три вида диагноза, используемых в практической деятельности психолога: симптоматический, этиологический и типологический. Л.С. Выготский обращает внимание на недостаточность симптоматической диагностики, которая не обеспечивает прогноз развития.

В то же время в последние годы появляется литература, выявляющая методологические вопросы, связанные с постановкой диагноза. Одним из немногих авторов, ставящих проблемы диагностики, является А.Ф. Ануфриев [18]. Он выделяет характерные черты процесса диагностики как одного из видов научного познания мира.

Постановка диагноза предполагает предварительное выделение набора признаков (симптомов). Между тем их знание не гарантирует правильности диагноза, поскольку однозначное соответствие между набором симптомов и соответствующими причинами встречается редко, причем только в простейших случаях. Сложность диагностической деятельности заключается в том, что один и тот же набор признаков может вызываться различными причинами, и, наоборот, различные причины могут вызывать сходные симптомы. Со стороны, работа диагноста напоминает искусство, поскольку исследователь на основе похожих для стороннего наблюдателя фактах строит различные конструкции. Подобные проблемы возникают при интерпретации профилей ММРІ, методики ПДО (патохарактерологический диагностический опросник). Так, шизоидность может интерпретироваться как оригинальность мышления и поведения, как вычурность и неадекватность, как интровертированность или как аутизация. Что из этого мы возьмем за основу?

Другая специфическая особенность диагностики заключается в том, что в процессе диагностического познания осуществляется определение состояния единичного объекта. Но распознавание состояния единичного объекта осуществляется на основе знания об общем. В этом смысле диа-

гностика является особым промежуточным видом познания, стоящим между научным знанием общей сущности и опознанием единичного, конкретного явления, когда, зная общее о соответствующем классе предметов, мы в то же время не знаем данного предмета своего исследования. При этом главное состоит не просто в соотнесении предмета с существующей классификацией, а именно в определении состояния данного предмета на основе изучения его признаков в рамках существующей классификации. Еще одна особенность распознавания состояния единичного объекта заключается в том, что диагноз всегда сопоставляет выявленное состояние с нормой, эталоном и основывается на знании последнего [18].

По мнению Е.И. Воробьевой, диагностика как деятельность, осуществляемая в форме непосредственного применения знания для управления системой, включает в себя два компонента: применение знания теоретического уровня к истолкованию и объяснению эмпирических данных и собственно управление (практический компонент) системой [цит. по: 18]. Рассмотрение отдельных особенностей диагностической деятельности в их совокупности позволяет построить определение понятия диагностики как специфического вида познания: диагностика есть (1) научно-практическая деятельность распознавания (2) состояния единичного объекта (3) с точки зрения его соответствия норме, (4) осуществляемая на основе подведения данного объекта под известный науке класс, (5) имеющая целью прогноз, (6) возвращение системы в состояние нормального функционирования или поддержание ее в этом состоянии.

В литературе по медицинской диагностике приводятся схемы этапов диагностического процесса, отражающие его реальное содержание с различной полнотой и глубиной. Р.А. Лурия выделяет в процессе диагностирования болезни два этапа: аналитический, содержанием которого является сбор фактов, и синтетический, включающий большую творческую работу врача по их критическому сопоставлению, проверке и формулировке окончательного вывода [цит. по: 18].

Г.А. Рейнберг при построении диагноза выделяет три этапа мыслительного процесса: 1) общая ориентация или сортировка больных, предполагающая отнесение больного к компетентности врача той или иной специальности, а его заболевания к той или иной системе с преимущественным вовлечением того или иного органа; 2) дифференциация и анализ, т. е. мысленное дробление изучаемого явления на отдельные признаки (симптомы) и изучение каждого из этих признаков в отдельности; 3) интеграция и синтез, заключающийся в собирании выявленных признаков и объединении их в единое целое [цит. по: 18].

А.Ф. Ануфриев считает, что диагностическое познание как распознавание сущности, т. е. состояния объекта на уровне причинных оснований, отличается не только от научного познания, но и от узнавания как опознавания объекта на феноменологическом уровне на основе так называемых «по-

лезных признаков» при повторном его восприятии. Это в полной мере соответствует рассуждениям Л.С. Выготского [47, с. 317], согласно которым в психологии возможна постановка симптоматического и этиологического диагноза. Симптоматический диагноз, ограничиваясь «констатацией определенных особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы» ставится на основании узнавания и относится к феноменологическому уровню. Этиологический диагноз, «учитывающий не только наличие определенных особенностей (симптомов), но и причины их возникновения», завершает распознавание [47, с. 317].

Как отмечают Л.С. Выготский, Ю.З. Гильбух, Ю.М. Забродин, смысл индивидуальной диагностики в подведении частного явления под общее понятие. Другая особенность распознавания состояния единичного объекта, выделяемая в результате методологического анализа, заключается в том, что оно, базируясь на знании нормы, осуществляется посредством сопоставления с ней.

Некоторые психологи игнорируют или принижают роль диагностики, переводя ее из области исследовательской деятельности в деятельность практическую. Б.Ф. Ломов заметил, что для современного периода развития психологии характерно превращение ее в область профессиональной практической деятельности, в которой важную роль играет диагностика. Ю.М. Забродин, будучи сторонником развития практической психологии, считал, что нужно разрабатывать специальные методы для решения практических задач. Он противопоставляет методы применения научного знания исследовательским методам, поскольку методы применения предназначены для решения задач, связанных с преобразованием объекта. [68, с. 263].

С нашей точки зрения, напротив, несмотря на некоторую специфику данной области профессиональной деятельности, диагностика представляет собой прекрасный (и достаточно понятный) образец исследовательской деятельности профессионала, тем более что диагностика является частью таких практик, как психологическая коррекция и психотерапия. Важным моментом диагностического процесса является построение теоретической модели изучаемого объекта реальности. Наличие процесса моделирования осознается не всеми исследователями, существуют прямо противоположные точки зрения.

«Теория – бесполезный плод досужего ума».

«Теория – лишь артефакт психотерапии».

И.Н. Шпильрейн

Так, И.Н. Шпильрейн отрицал роль теоретического знания в психологических практиках: «Теория – бесполезный плод досужего ума» [цит.

по: 191, с. 26]. «Вызывает удивление тот факт, что различные виды терапии, основанные на принципиально разных, зачастую противоречащих друг другу подходах, ... могут быть эффективными по отношению к одним и тем же проблемам, Высказывалась даже остроумная мысль о том, что теория – лишь артефакт психотерапии» ... [цит. по: 191, с. 25].

«Теория – необходимое звено психотерапии ... полезный миф. Практически всегда клиент, окончив лечение, усваивает теорию психотерапии».

М.В. Розин

С другой стороны, немало исследователей, которые осознают роль теории в практическом знании. Так, М.В. Розин отмечает: «Теория – необходимое звено психотерапии, поскольку именно усвоение клиентом заложенного в теории образа человека и неожиданная трактовка его проблем ведут к излечению. Такой взгляд меняет представление о сущности и роли психотерапевтической теории. Не важно, соответствует ли она действительности, правильно ли отражает причины затруднений, важен лишь тот эффект, который она произведет, став частью сознания клиента. Теория с этой точки зрения не что иное, как миф, организующий представления клиента о себе и о мире, миф полезный, хотя часто противоречащий другому «полезному мифу»... Под мифом понимают специально сформулированные для клиента психологические знания, объясняющие суть проблемы и процесс лечения... Практически всегда клиент, окончив лечение, усваивает теорию психотерапии» [133, с. 10-11].

Но признание теории «полезным мифом» низводит роль теории до удачного приема в манипулировании пациентом и не показывает роль теории в познавательной деятельности самого диагноста, а это, на наш взгляд, является более важной функцией теории. Функции проектирования, понимания, интерпретации и объяснения выполняются именно теорией, которая управляет познавательной деятельностью диагноста.

В исследованиях А.Ф. Ануфриева [18] рассматриваются предпосылки диагностического процесса. Важнейшей предпосылкой является психодиагностическое описание объекта, которое играет роль идеальной модели и с которым сопоставляются реальные объекты. Эта идеальная модель представлена диагносту в виде мысленных образов, текстовых или графических описаний. Она является итогом коллективного научного поиска на данном этапе развития общества, основана на теоретическом знании и представляет собой операционализацию понятий, отражающих изучаемые объекты. Теоретическая модель, лежащая в основе диагностики и консультирования, позволяет исследователю формулировать «правильные» вопросы клиенту. Например, понимание важности учета структуры семьи за-



ставляет консультанта задавать вопросы о наличии в семье отца, а при его отсутствии – спрашивать: живет ли вместе с матерью и ребенком бабушка? Конечно, в психодиагностических схемах записано, что следует спрашивать, но в любом случае, за психологом остается право решать, какие именно вопросы следует задавать в строго ограниченное время изучения клиента.

Другая особенность диагностического описания объекта как предпосылки психодиагностической деятельности заключается в различной степени его полноты. Диагностическое описание объекта может быть неполным, избыточным и оптимальным, т. е. полным. Неполнота или отсутствие специального описания объекта обследования приводит к тому, что психодиагност вынужден заниматься и научно-практической, и научно-исследовательской деятельностью, чтобы дополнить информацию, необходимую для постановки психологического диагноза.

Полное описание объекта психодиагностики содержит его существенные признаки, необходимую и достаточную информацию для постановки психологического диагноза и оказания психологической помощи. Достижение оптимального (в отличие от неполного и избыточного) описания объекта обеспечивается тем, что исследователь подходит к анализу объекта системно, выделяя наиболее важные «оси» анализа. Как отмечает А.Ф. Ануфриев, применительно к выделению существенных для постановки диагноза психических свойств, обеспечивающих полноту диагностического описания объекта, это означает, что установление их предполагает выяснение как ведущего уровня психической регуляции, так и определяющих психических свойств на каждом из них. И, наконец, говоря о полноте диагностического описания человека или группы людей применительно к определенному требованию, следует отметить, что в нем отражаются объективные связи между элементами феноменологического уровня и уровня причинных оснований. В связи с этим при выделении существенных для целей диагностики психических свойств следует иметь в виду, что основным критерием адекватности диагностического описания выступает психодиагностическая практика [18].

Уже на этапе описания объекта возникает проблема многовариантности, заключающаяся в возможности построения для одного и того же объекта, рассматриваемого в определенном отношении, нескольких альтернативных диагностических схем. Многовариантность диагностического описания отражает реальное состояние психологической науки на современном этапе ее развития, для которого характерна дифференциация знаний, множество теоретических подходов, отсутствие единой классификации психических явлений. Отмечая существование большого количества теоретических схем, применяемых в психодиагностике, и обращая внимание на актуальность задачи их выбора для использования в конкретном обследовании, некоторые авторы полагают, что основным критерием его в настоя-

щее время служат теоретические предпочтения психодиагноста. А.Ф. Ануфриев считает, что для психолого-педагогической диагностики представляет интерес схема многомерной структуры личности, предложенная В.Ф. Моргуном. В других исследованиях ставится перспективная задача интеграции различных вариантов диагностического описания в единую диагностическую схему.

Подходы, ориентированные на психические свойства, структуру, отношение «личность – окружающая среда», деятельность, предполагают выделение компонентов объекта психодиагностики на основе соответствующих теоретических представлений. Другие исследователи обращают внимание на существование в психодиагностике операционального подхода, для которого характерен, по выражению Г. Витцлака, «сознательный отказ от психолого-теоретического обоснования».

«Интеллект – это то, что измеряют интеллектуальные тесты»  
Альфред Бине

Получивший применительно к диагностике интеллекта концентрированное выражение в формуле А. Бине: «интеллект – это то, что измеряют интеллектуальные тесты», – операциональный подход, определяя предмет диагностирования через метод, не требует выделения в нем психологических компонентов [18].

Приведенная познавательная ситуация не является уникальной для психологической диагностики. В истории медицины умение всегда шло впереди знания, о чем свидетельствуют, в частности, народная медицина, возникшая значительно раньше того, как сумела объяснить лечебное действие применяемых народной медициной трав, а также запрещение кровнородственных браков задолго до возникновения научной генетики. В медицине подобная практика до сих пор является основной: медики ставят диагноз и лечат по схеме, вероятно, потому что это обеспечивает хоть какой-то минимальный контроль за их деятельностью. Доктор Хаус из знаменитого сериала является, скорее, фантазией создателей фильма, чем прототипом реального человека. К слову сказать, в ситуации, когда Хаус не может поставить диагноз он пытается делать хоть что-нибудь, чтобы изменить состояние больного и получить тем самым дополнительную информацию.

Возможность в ряде случаев оказания психологической помощи клиенту без установления диагноза не означает отрицания роли причинного анализа в практической психологии. Знание причины отклонения в поведении не ведет автоматически к нахождению эффективных мер по его коррекции, но, тем не менее, следует иметь в виду, что знание ее всегда открывает пути для поисков эффективных средств воздействия.

Таким образом, диагностическая деятельность не только практика, она может рассматриваться как один из вариантов научного познания мира.

Для описания объекта обследования в целях диагностики используются теоретические схемы: классификации элементов феноменологического уровня и уровня причинных оснований; схемы (плоские и иерархические) психологической детерминации типичных явлений феноменологического уровня; психодиагностические таблицы; структурные модели психики [18].

## 11.2. Этапы диагностической деятельности

Процесс диагностического познания объекта также очень близок к описанию этапов научного познания. Так, И.В. Дубровина [65], обобщая опыт работы школьных психологов и опираясь на исследование Й. Шванцара [216], выделяет следующие этапы психодиагностической работы.

1. Изучение требования, поступившего практическому психологу в виде запроса (жалобы, сомнений, вопроса) учителей, родителей, учеников, предполагающее его уточнение посредством проведения специальной беседы.

2. Формулировка психологической проблемы, заключающаяся в переводе запроса на психологический язык на основе изучения всей информации об ученике.

3. Выдвижение гипотез о причинах отклонений в обучении, воспитании, развитии учащегося.

4. Выбор метода исследования, предполагающий наличие в распоряжении практического психолога и владение им как строго формализованными (тесты), так и мало формализованными (наблюдение, беседа и т.п.) методами.

5. Оценка полученных результатов, заключающаяся в сопоставлении их с проявлениями в жизненных ситуациях и с возрастными особенностями.

6. Диагноз, формулировка заключения.

7. Перевод диагноза на язык адресата (учителей, родителей, ученика).

8. Прогноз.

9. Рекомендации по дальнейшей работе с ребенком.

10. Разработка путей и способов коррекции.

11. Осуществление психокоррекционной работы.

Другую схему диагностического процесса предложил Л.Ф. Бурлачук. Употребляя термины «психодиагностическое обследование», «деятельность», «процесс» как синонимы, автор выделяет три основных этапа: 1) сбор данных в соответствии с задачей исследования; 2) переработка и интерпретация их; 3) принятие решения [37]. На первом этапе посредством анализа документации (например, истории болезни), беседы, в которой выясняется прошлое и настоящее обследуемого; с помощью психодиагностических методик осуществляется ознакомление с комплексом объективных и субъективных данных; формулируется диагностическая задача; делается выбор соответствующих методик на основе учета их валидности, надежности, широты охвата личности; проводится обследование. Представление полученных данных определяется типом методик и фиксируются в виде «профиля личности», стандартных величин, полученных путем преобразования «сырых оценок».

На втором этапе перерабатываются и интерпретируются полученные данные на основе гармонического сочетания клинического и статистического подходов. Первый близок к суждениям здравого смысла и ориентирован на опыт и интуицию диагноста, статистический подход предусматривает учет объективных количественных показателей. Упорядочение и сведение в систему диагностических показателей нередко осложняется, когда используемые методики опираются на различные теоретические положения. В этом случае интеграция разнообразных данных осуществляется либо на эмпирическом уровне посредством разработки схемы, позволяющей проводить условное сопоставление результатов отдельных методик (например, путем разработки пятибалльной шкалы, противоположные полюсы которой характеризуют «высокие» и «низкие» показатели каждой методики), либо путем теоретического обобщения диагностических данных на основе понятий какой-либо одной теории личности.

Третий этап (принятие решения) предполагает построение диагностических заключений на одном из трех уровней – симптоматическом, этиологическом или типологическом. На первом уровне чаще всего строится ориентировочный диагноз, ограничивающийся констатацией симптомов, служащих основой для построения практических выводов. На втором учитываются не только симптомы, но и вызывающие их причины. На третьем уровне осуществляется переход от описательных обобщений и гипотетических конструкторов предыдущего уровня анализа к теории личности, служащей основой для определения места и значения полученных в обследовании данных. Этап принятия решений завершается построением прогноза, разработкой программы действий, которые необходимо осуществить для оказания психологической помощи.

В схеме Л.Ф. Бурлачука дается достаточно полная характеристика содержания познавательной деятельности диагноста: переработка информации, выделение способов интеграции данных различных психодиагностических методик, построение типов психодиагностических заключений.

Ю.З. Гильбух [52] полагает, что процедура постановки психологического диагноза в долговременной психолого-педагогической диагностике складывается из следующих этапов:

- 1) констатации неблагополучия в учебной деятельности или поведении конкретного ученика;
- 2) осознания его возможных причин;
- 3) анализа конкретных особенностей данного случая и выдвижения рабочей гипотезы о наиболее вероятной его причине;
- 4) сбора дополнительной информации, необходимой для проверки гипотез;
- 5) проверки предположений посредством анализа всей совокупности имеющихся данных.

При неподтверждении первоначальной гипотезы выдвигается новая, после чего повторяются последние два этапа. Таким образом, Ю.З. Гильбух раскрывает содержание психодиагностического процесса с точки зрения операционального состава деятельности практического психолога.

Схема психодиагностического процесса В.В. Столина [186], разработанная на материале семейного консультирования, также отражает основные этапы первичной и специальной психодиагностики. В.В. Столин более детально рассматривает организационные вопросы консультирования, но затрагивает и методологические аспекты, предлагая схему-модель для анализа жалоб клиента, модель для анализа типов семейного воспитания.

А.Ф. Ануфриев [18] обобщает известные модели психодиагностического процесса на базе методологических положений общей теории диагноза следующим образом:

1. Определение состояния объекта психодиагностики на феноменологическом уровне. На этом этапе на основе известных в психологической науке классификаций объективных показателей учебной или профессиональной деятельности, типичных жалоб, проблем, запросов обследуемых осуществляется определение элементов феноменологического уровня. Данный этап предполагает анализ жалоб; сбор данных о параметрах деятельности или психического состояния клиента; обследование клиента с помощью специальных методик; создание синтетической картины объекта психодиагностики на феноменологическом уровне; оценку его состояния и формулировку психодиагностической задачи.

2. Выдвижение гипотез о психологических причинах, обуславливающих установленное на первом этапе состояние переменных параметров деятельности или психического состояния (на основании схем детерминации и психодиагностических таблиц).

3. Проверка гипотез. Осуществляется посредством определения состояния объекта психодиагностики на уровне причинных оснований и предполагает: а) выбор методик психодиагностики, адекватных гипотезе; б) обследование клиента с помощью психодиагностических методик с целью определения состояния психологических переменных уровня причинных оснований; в) интерпретацию и оценку состояния психологических переменных с точки зрения нормы.

4. Построение диагностического заключения. Реализуется на основе определения типа психологических переменных (в соответствии с известными на современном уровне развития психологической науки классификациями элементов уровня причинных оснований). На этом этапе также осуществляется конкретизация диагноза и его перевод на язык адресата.

5. Прогнозирование состояния обследуемого и формулирование рекомендаций по оказанию психологической помощи.

6. Наблюдение за клиентом после оказания психологической помощи с последующим уточнением диагностического заключения [18].

А.Ф. Ануфриев отмечает, что эффективность схемы подтверждена экспериментальными исследованиями и на протяжении десяти лет успешно используется при организации психологической практики на факультете психологии Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова.

### **11.3. Модель и гипотеза в диагностическом исследовании**

Предложенная А.Ф. Ануфриевым модель психодиагностического процесса включает в себя и феноменологию (симптоматический диагноз), и этиологический диагноз, и анализ типологических особенностей клиента. Важная роль в диагностическом процессе придается гипотезам. А.Ф. Ануфриев справедливо полагает, что гипотезы появляются в диагностическом процессе не единожды, а пронизывают все этапы консультативной деятельности (за исключением первого этапа). В основе гипотезы лежит теоретический конструкт. На наш взгляд, определение состояния объекта на феноменологическом уровне уже должно строиться на каких-то предпосылках, и в этом смысле гипотезы появляются еще на первом этапе диагностического процесса. Важным моментом диагностики А.Ф. Ануфриев считает сопоставление с нормой, а также использование моделей для описания объекта обследования: классификации элементов феноменологического уровня и уровня причинных оснований; схемы психологической детерминации типичных явлений феноменологического уровня; психодиагностические таблицы; структурные модели психики [18].

Исследования А.Ф. Ануфриева показывают сходство психодиагностического процесса (как практической деятельности) и научного исследования. И в том, и в другом случае важную роль играют теоретические предпосылки в виде модели изучаемого феномена, гипотезы. А.Ф. Ануфриев описывает варианты подобных моделей, однако, он не отразил сущность процесса моделирования и построения гипотез в процессе познавательной деятельности диагноста. В то же время сам процесс познавательной деятельности является крайне интересным для анализа.

Не менее интересными, с познавательной точки зрения, являются проверка гипотез и постановка диагностического заключения. Здесь также важную роль играет «интуиция» исследователя при анализе и интерпретации полученных данных. Не приходилось ли вам сталкиваться с тем случаем, когда вы получаете множество показателей по шкалам и по отдельным методикам, эти результаты зачастую слабо соотносятся друг с другом, а вам необходимо построить непротиворечивую «картину»? Наличие «хорошей» рабочей модели часто облегчает решение задачи. Таким образом, модель выступает не только в эвристической функции, но и в функции обобщения, систематизации, а, стало быть, описания и объяснения данных. Даже такие «простые» модели, как модель М.Е. Литвака [103], оказываются весьма продуктивными для интерпретации. Речь идет об описании характера по параметрам «Я» (от-

ношение к себе); «Вы» (отношение к близким); «Они» (отношение к людям вообще); «Труд» (отношение к предметной деятельности).

Существует не менее 50 вариантов интерпретации полученных данных (по числу теорий личности, лежащих в их основе). Вполне может оказаться, что для конкретной ситуации окажется адекватной и продуктивной в консультативной деятельности не одна схема, а несколько. Как отмечают практики, не существует такого направления психотерапии, которое не помогло хотя бы одному человеку, и в то же время нет ни одной практики, которая помогла бы всем. Что бы не декларировал на словах представитель определенной практики (психоанализа, гештальттерапии и пр.), на самом деле в каждой конкретной ситуации используется то, что кажется более уместным.

Почему вообще такое возможно, что совершенно разные трактовки проблемы приводят к одному позитивному результату – излечению пациента? Возможно, это связано с тем, что любая адекватная модель (а их действительно может быть несколько и, при этом все они вполне адекватны реальности) несет в себе еще и проектирующую функцию, организуя понимание пациентом своей проблемы, таким образом, ведя за собой пациента в процессе лечения. Вот почему одним из важнейших требований Б.Д. Карвасарского к психотерапевту является уверенность его в своих действиях. Если такой уверенности нет, то «ни один ветер не будет попутным».

Важным этапом постановки диагноза является прогноз развития. Этот момент слабо раскрыт в литературе, в то же время прогностическая функция диагноза является, пожалуй, самой важной и с трудом поддающейся рефлексии. На наш взгляд, здесь следовало бы учитывать те принципы, которые были описаны Б.В. Зейгарник [74], и главным является «системный качественный анализ». Системный качественный анализ предполагает, что мы рассматриваем дальнейшее развитие клиента как *многовариантное* (в зависимости от среды, в которой происходит развитие), и учитываем эти варианты при постановке прогноза. Здесь было бы уместно высказывание К. Маркса о том, «что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания...» [цит. по: 74, с. 30-31]. Таким образом, системный подход реализуется не только на начальных этапах диагностики (как выявление причинно-следственных связей), но и на этапе прогнозирования будущего развития изучаемого объекта.

На практике, как отмечает А.Н. Голик, диагностическая деятельность описывается, по крайней мере, четырьмя подходами: комиссионный; комплексный; многоосевой и системный. При комиссионном подходе происходит суммирование диагнозов различными специалистами. Комплексный подход требует более широкого спектра специалистов и использование метаязыка, с помощью которого осуществляется единство в описании симптомов. Комплексный подход позволяет установить взаимосвязь между симптомами, но характер связи не вполне понятен. Так, в ме-



дицине установлена высокая (значимая) положительная корреляция между дискинезией желчевыводящих путей и уровнем тревожности человека.

Системный подход предполагает, что мы должны дать оценку каждого симптома на различных уровнях (нейрохимическом, физиологическом, психическом, социально-психологическом и пр.). Многоосевая диагностика, так популярная на данном этапе развития медицины и клинической психологии, также предполагает рассмотрение состояния пациента и его симптомов на нескольких уровнях: психологический уровень (симптомы, характеризующие психическое развитие); соматика; социальный уровень. Но многоосевая диагностика, констатируя связи, не дает возможность оценить иерархию связей, поэтому мы можем недооценивать роль отдельных связей и переоценивать роль других. Тем не менее, современная диагностика движется в сторону системного подхода. Этому немало способствует когнитивный подход, появление экспертных систем, которые реализуют принципы системного описания таких непростых объектов изучения, как человек.

#### **11.4. Критерии диагностики доктора Хауса как образец продуцирования моделей-гипотез**

В практике доктора Хауса случаются ситуации, когда есть несколько объяснений симптомам, а времени (или биологического материала) для проверки – только на один эксперимент. Тут следует полагаться только на удачу, но удача редко подводит доктора Хауса, поскольку его интуиция – это не просто гадание, это опыт, который в неартикулированном виде содержит готовый ответ на вопрос.

Но это не только прежний опыт, аккумулированный в бессознательных предпочтениях. Хаус использует принцип достаточного основания, сформулированный в XVII веке Готфридом Лейбницем (1648-1716): «Ничего не делается без достаточного основания, т. е. не происходит ничего такого, для чего нельзя было бы при полном познании вещей указать основания, достаточного для определения, почему это происходит так, а не иначе ... хотя эти основания в большинстве случаев вовсе не могут быть нам известны» [цит. по: 212, с. 79-80]. По сути, Хаус опирается на принцип детерминизма. Он терпеть не может «идиопатических», т. е. «неизвестного происхождения» заболеваний. Всегда есть причина и при этом ... научно-доказуемая! И Хаус постоянно проверяет экспериментальным путем свои догадки, пока не находит причину.

«Самые простые объяснения – всегда самые лучшие» Из сериала «Доктор Хаус»
---

Еще один принцип доктора Хауса – следует искать простой ответ. На практике он так и старается поступать (фильм «Бритва Оккама»). Его уче-

ник выражает позицию учителя: «Самые простые объяснения – всегда самые лучшие». Но мир такой сложный, что простой ответ не всегда возможен. Причинный детерминизм не может объяснить всего многообразия возможных связей в мире. Даже в современной физике признают вероятностный детерминизм, и в науке разработан математический аппарат для оценки вероятностей. Только у доктора Хауса, в отличие от науки, - не абстрактный познавательный интерес. Что толку от того, что мы правильно оценили вероятности, если больной в результате умер от редко встречающегося заболевания. Получается, что детерминизм доктора Хауса должен быть только причинным, если ему не безразлична судьба пациента. В этом плане он противник индетерминизма и мог бы вслед за Альбертом Эйнштейном сказать: «Бог не играет в кости со Вселенной».

«Бог не играет в кости со Вселенной». Альберт Эйнштейн
---

Хаус использует принцип достаточного основания, который помогает ему преодолевать ситуацию неопределенности при постановке диагноза. Этот принцип обосновал современный философ Питер ван Инваген, который предлагает следующий тест для выявления событий, нуждающихся в объяснении. Предположим, что есть некий факт, объяснения которому нет; предположим, что некто может придумать ему объяснение, которое (окажись оно верным) было бы крайне правдоподобным; тогда неверным будет утверждать, что данный факт заслуживает объяснения меньше, чем тот факт, для которого нет объяснения. Хаус в соответствии с принципом достаточного основания пытается интерпретировать любой факт, попадающий в поле его зрения, будь то пищевые пристрастия, хобби или оговорки пациента. Например, когда пациентка заявляет мужу, что не согласна делать кесарево сечение на раннем сроке: «Ты не знаешь, что такое воспитывать больного ребенка», – Хаус заставляет пациентку признаться, что у нее был больной ребенок. Этот факт оказался важным для интерпретации поведения пациентки и дальнейшего лечения.

Интересно, что Хаус использует еще ряд важных критериев для оценки гипотез: изящество решения, оригинальность и происхождение. Эстетический критерий признавали методологи науки, рассматривающие процесс создания теорий [5; 87; 88]. Нобелевский лауреат по физике Леон Ледерман как-то заметил: «Я мечтаю дожить до того дня, когда всю физику сведут к формуле столь изящной и простой, что она уместится на футболке» [цит. по: 212, с. 88]. Хауса также привлекают оригинальные решения - ведь они помогают бороться со штампами, стереотипами в медицинской практике: «Значит, воздух не дает ему (пациенту) дышать воздухом. Давайте примем эту версию из-за ее парадоксальности» (фильм «Крутой поворот»).

И вот самый интересный критерий при постановке диагноза – кто именно является автором гипотезы? Здесь Хаус полностью отдает приоритет истинности своим предположениям (если нет убедительных данных об их ошибочности) – вот он, принцип фальсифицируемости. Почему Хаус так поступает? – У него есть бесспорные резоны, ведь он рассматривает себя как идеальный инструмент для познания именно потому, что он редко ошибался. Авторы сериала глубоко прочувствовали (или поняли?) очень интересный момент в диагностике: в ряде случаев диагност использует себя как инструмент для диагностики. Это бывает в тех случаях, когда нужно интерпретировать образ какого-либо события, не имеющего четко выделенных ориентиров (критериев) для исследователя. Так, например, интерпретируются рентгенограммы, рисунки или поведение человека. Один врач видит в рентгенограмме «воспаление легких», а другой – всего лишь «бронхит».

Ни в психологии, ни в медицине не отрелексированы в достаточной степени критерии постановки диагноза, когда человек выступает инструментом. В то же время в психологии существует огромное количество методов, где человек как раз и является инструментом познания. Например, при интерпретации проективных методик или при интерпретации поведения человека в процессе психотерапии, исследователь уверенно заявляет, что «образ ситуации» позволяет ему сделать вывод о том, что человек явно испытывает беспокойство, нервничает. Разработчики диагностических методов попытались проанализировать критерии, на основании которых можно делать подобные выводы. Так, например, выделены критерии тревожности, проявляющиеся в рисунке. Но вся проблема в том, что изолированный анализ критериев тревожности без оценки контекста (других показателей «образа» и установок испытуемого) все равно часто приводят к ошибочному результату. В то же время есть такие исследователи, которые никогда (или почти никогда) не ошибаются, опираясь при оценке на «рисунок поведения» испытуемого.

Как показывает проведенный анализ, диагностическая деятельность является одним из вариантов научного исследования, причем это практико-ориентированное исследование (в психологии используют термин «обследование», чтобы подчеркнуть, что обычно речь идет о единичном объекте). Целью диагностической деятельности является не только установление сущности, особенностей изучаемого объекта (истолкование, объяснение и прогноз), но и управление системой, т.е. возвращение системы в состояние нормального функционирования или поддержание ее в этом состоянии.

Критерии оценки продуктивности модели-гипотезы представлены в рис. 8.



Рис. 8. Критерии оценки продуктивности модели-гипотезы

И познавательная, и практическая задачи одновременно требуют от диагноста, как минимум, четырех типов знаний:

1) знание теории, в рамках которой будет создаваться модель («образ») изучаемого объекта;

2) знание технологии диагностического процесса (что, как и в какой последовательности следует делать);

3) фактическое знание, или знание ситуации, которое появляется в процессе взаимодействия с объектом (или не появляется, поскольку диагност не умеет наблюдать, чересчур «включается» в ситуацию, или объект практически не доступен наблюдению);

4) знание методологии (понимание того, что следует создавать гипотезы и проверять их опытным путем, используя метод абдукции; знание критериев для оценки продуктивности гипотезы: верифицируемость и воспроизводимость, принцип достаточного основания, простота, изящество, происхождение, объективная и субъективная вероятность события).

## Литература

1. Абабков В.А. Проблема научности в психотерапии. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1998. 76 с.
2. Абрамова Г.С. Графика в психологическом консультировании. М.: ПЕР СЭ, 2001. 142 с.
3. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. М.: Деловая книга, 2001. 320 с.
4. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М.: Наука, 1989. 248 с.
5. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М.: Советское радио, 1970. 152 с.
6. Айламазян А.М. Метод беседы в психологии. М.: Смысл, 1999. 222 с.
7. Акофф Р. Искусство решения проблем. М.: Мир, 1982. 224 с.
8. Акофф Р. Планирование будущего корпорации. М.: Прогресс, 1985. 327 с.
9. Алексеев А.А., Громова Л.А. Психогеометрия для менеджеров. Л.: Знание, 1991. 164 с.
10. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб.: Экономическая школа, 1993. 351 с.
11. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003. 368 с.
12. Альманах психологических тестов. М.: «КСП», 1995. 400 с.
13. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Л.: Наука, 1977. 380 с.
14. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Избр. психол. труды: В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1980. С. 16-178.
15. Анастаси А. Психологическое тестирование. В 2-х кн. / Пер. англ.; под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 1982. (и др. изд.)
16. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 432 с. (и др. изд.)
17. Аннотированный указатель литературы по психологии (1978-1983 гг.) / Ред. Б.Ф. Ломов, Е.С. Романова. Н.В. Крылова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 115 с.
18. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. М.: «Ось-89», 2006. 192 с.
19. Бажин Е.В., Голынкина Е.А., Эткин А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. 1984. № 3. С. 152-162.
20. Белановский С.А. Глубокое интервью. М.: Николо-М., 2001. 320 с.
21. Белановский С.А. Метод фокус-групп. М.: Никколо-М, 2001. 280 с.

22. Бермус А.Г. Естественнонаучная парадигма в психологии: выбор ориентиров // *Вопр. психол.* 1998. № 4. С. 79-83.
23. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 326 с.
24. Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: Учебное пособие. М.: Высшая школа, 2003. 64 с.
25. Богомолова Н.Н. Социальная психология печати, радио и телевидения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 194 с.
26. Богомолова Н.Н., Стефаненко Н.Г. Контент-анализ. Спецпрактикум по социальной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 64 с.
27. Богомолова Н.Н., Фоломеева Т.В. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования. М.: Изд-во Магистр, 1997. 80 с.
28. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
29. Большая энциклопедия психологических тестов / Сост. А. Карелин. М.: Изд-во Эксмо, 2006. 416 с.
30. Большой психологический словарь. 4-е изд., расш. / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
31. Борытко Н. М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Педагогика и психология», «Соц. педагогика», «Педагогика» / Под ред. Н.М. Борытко. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 320 с.
32. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
33. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // *Вопр. психол.* 1990. № 6. С. 9-17.
34. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. М.: Моск. псих.-соц. ин-т; изд-во «Флинта», 2000. 88 с.
35. Брушлинский А.В. Психология субъекта. Некоторые итоги и перспективы // *Известия Рос. Акад. Образования.* М., 1999.
36. Будилова Е.А. Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука, 1972. 336 с.
37. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. Киев: Здоровье, 1989. 163 с.
38. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 1999. 528 с. (и др. изд.).
39. Бурменская Г.В., Карабанова, О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 136 с.
40. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учеб. пособие для студентов 3-5-х курсов по специальности «031000-Педагогика и психология». Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. 134 с.

41. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1988. 507 с.
42. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
43. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996. С. 230-247; С. 265-280 (качественные методы); С. 281-304 (фокус-группы).
44. Веккер Л.М. Психические процессы Т. 2. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1976. 342 с.
45. Величковский Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания: В 2-х тт. М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2006.
46. Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. Методология и методы психологического исследования : учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект, Фонд Мир, 2005. 352 с.
47. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 тт. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 257-321.
48. Выпускная квалификационная работа по специальности 050706 «Педагогика и психология»: Учебно-методическое пособие / Авт.-сост. А.А. Сергеева, И.А. Синкевич, Н.В. Юшина. Мурманск: МГПУ, 2009. 91 с.
49. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Общ. ред. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 700 с.
50. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.-Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии», 1998. 480 с.
51. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1984. 176 с.
52. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. М.: Знание, 1989. № 4. 80 с.
53. Гинзбург К. Приметы: Уликовая парадигма и ее корни // НЛО. 1994. № 8. С. 31-61
54. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976. 496 с.
55. Голдстейн М., Голдстейн И. Как мы познаем. М.: Знание, 1984. 256 с.
56. Горбунова В.В. Экспериментальная психология в схемах и таблицах. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 184 с.
57. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 464 с.
58. Грязнов Б.С. Логика, рациональность, творчество. М.: Наука, 1982. – 256 с.
59. Джей Р. Как писать предложения и отчеты, которые приносят результаты. Минск: Амалфея, 1996. 192 с.
60. Джонс Дж. К. Методы проектирования. М.: Мир, 1986. 326 с.
61. Дильтей В. Понимающая психология // Хрестоматия по истории психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 258-285.

62. Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии : Учеб. пособие для студ. М.: Смысл; Академия, 2005. 288 с.
63. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. Изд. 2-е, испр. М.: ИПРАН, 1994. 163 с.
64. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
65. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991. 232 с.
66. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. 2-е изд., испр. и перераб. СПб.: Питер, 2004. 509 с.
67. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 104 с.
68. Забродин Ю.М. Проблемы разработки практической психологии // Психол. журн. 1980. № 1. № 2. С. 5-18.
69. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 033400 (050701) Педагогика. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 176 с.
70. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 208 с.
71. Закс Л. Статистическое оценивание. М.: Статистика, 1976. 598 с.
72. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 144 с.
73. Занковский А.Н. Организационная психология : учеб. пособие для вузов по специальности «Организационная психология». М.: Флинта; МПСИ, 2000. Глава II. В поисках объяснения и предсказания поведения.
74. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 288 с. (и др. изд.)
75. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Питер, 1983. 165 с.
76. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002. 320 с.
77. Зинченко Т.П., Фрумкин А.А. Методы эргономического обеспечения проектирования : учеб. пособие. СПб., 1991. 124 с.
78. Игровое моделирование: Методология и практика / Отв. ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Наука, 1987. 231 с.
79. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
80. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
81. Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1983. 336 с.
82. Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л.: Медицина, 1983. 312 с.



83. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
84. Карандашев В.Н. Квалификационные работы по психологии: реферативные, курсовые и дипломные: Учебно-метод. пособие. М.: Смысл, 2002. 80 с.
85. Карпович В.Н. Проблема, гипотеза, закон. Новосибирск: Наука, 1980. 178 с.
86. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности. М.: Класс, 1998. 368 с.
87. Клайн М. Математика. Утрата определенности. М.: Мир, 1984. 434 с.
88. Клайн М. Математика. Поиск истины. М.: Мир, 1988. 295 с.
89. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование. Киев., 1994. 283 с.
90. Когнитивная психология: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
91. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 720 с.
92. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: Теория и методы: Учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2005. 384 с. (и др. изд.)
93. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. М.: Питер, 2006. 320 с.
94. Кроз М.В. Аннотированный указатель методов социально-психологической диагностики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 56 с.
95. Крысанова О.А. Методология психолого-педагогических исследований. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. 40 с.
96. Куликов Л.В. Психологическое исследование. Методические рекомендации по проведению. СПб.: Речь, 2001. 184 с. (и др. изд.)
97. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М.: Прогресс, 1980. 392 с.
98. Лакатос И. Методология исследовательских программ / Пер. с англ. М.: АСТ; ЕРМАК, 2003. 380 с.
99. Лекции по методике конкретных социальных исследований / Под ред. Г.М. Андреевой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 202 с.
100. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. 487 с.
101. Леонтьев Д.А. Тематический апперцептивный тест. М.: Смысл, 1998. 254 с.
102. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006. 18 с.
103. Литвак М.Е. Если хочешь быть счастливым. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 640 с.
104. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
105. Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии. М.-Воронеж: Изд-во МПСИ, 2005. 224 с.

106. Мазиллов В.А. Стены и мосты: методология психологической науки. Ярославль: МАПН, 2004. 243 с.
107. Майков В.В., Козлов В.В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Том II. Российский трансперсональный проект. М.: Изд-во ЯрГУ, 2007. 424 с.
108. Мак-Вильямс Н. Психодинамическая диагностика. М.: Класс, 1998. 480 с.
109. Мандель И.Д. Кластерный анализ. М.: Финансы и статистика, 1988. 176 с.
110. Марарица В.Ф. Общество и социальные интересы: Метасистемный подход / Отв. ред. А.Ф. Замалеев; С.-Петербург. гос. ун-т. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. 119 с.
111. Маслак А.А. Основы планирования и анализа сравнительного эксперимента в педагогике и психологии. Курск: РОССИ, 1998. 167 с.
112. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985. 320 с.
113. Методология и методы социальной психологии. М.: Наука, 1977. 247 с.
114. Методология разработки профилактических программ в области здоровья (на примере программы профилактики ФАС) / Т.Н. Балашова, Г.Л. Исурина, Л.А. Цветкова, Б.Л. Боннер // Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии. Научное издание. Сб. мат. Всерос. юбилейной научно-практ. конф. «Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии (к 85-летию Ю.Ф. Полякова)», 14-15 февраля 2013 г. в ГОУ ВПО «Моск. гор. пс.-пед. ун-т» и ФГБУ «НЦПЗ» РАМН / Под общей ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной. М., 2013 С. 24-25.
115. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент / Под ред. Т.В.Корниловой. М.: «ФОРУМ»-«ИНФРА-М», 1998. 296 с.
116. Методы социальной психологии / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семёнова. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1977. 175 с.
117. Миллер С. Психология развития: методы исследования. СПб.: Питер, 2002. 464 с.
118. Мироненко И.А. Концепции личности и имплицитные основания психологических теорий // Вопр. психол. 2006. № 4. С. 95-105.
119. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1996. 56 с.
120. Моделирование в научном познании: методические указания к семинарскому занятию по дисциплине «Концепции современного естествознания» для студентов дневной формы обучения специальностей: 080111 - Управление персоналом, 080505–Маркетинг, 080507–Мене-

- дммент организации / Сост. Р.А. Браже, А.А. Гришина. Ульяновск: УлГТУ, 2007. 26 с.
121. Налимов В.В. Теория эксперимента. М.: Наука, 1971. 208 с.
  122. Налимов В.В., Голикова Т.И. Логические основания планирования эксперимента. М.: Металлургия, 1981. 152 с.
  123. Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Диссертация и автореферат диссертации. 2012.
  124. Никандров В.В. Метод моделирования в психологии: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2003. 55 с.
  125. Никандров В.В. Методологические основы психологии. СПб.: Речь, 2008. 235 с.
  126. Никандров В.В. Неэмпирические методы психологии: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2003. 53 с.
  127. Ноэль Э. Массовые опросы. Введение в методику демоскопии. М.: Прогресс, 1978. 379 с.
  128. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004. 268 с.
  129. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во Моск. ун-та., 1987. 304 с.
  130. Общая социология: теория и прикладные исследования. С.-Петербург. философ. общ-во, 2001. 440 с.
  131. Общий психологический практикум: учебно-методическое пособие для организации самостоятельной работы студентов. Часть I. Качественные методы / О.В. Оконешникова; НОУ «Мурман. гуманит. ин-т», Мурманск: НОУ МГИ, 2009. 40 с.
  132. Общий психологический практикум: учебно-методическое пособие для организации самостоятельной работы студентов. Часть II. Методы и методики изучения личности / О.В. Оконешникова; НОУ «Мурман. гуманит. ин-т». Мурманск: НОУ МГИ, 2009. 100 с.
  133. Огинская М.М., Розин М.В. Мифы психотерапии и их функции // Вопр. психол. 1991. № 4. С. 10-18.
  134. Оконешников П.Н., Оконешникова О.В. Психологическое время личности // Актуальные проблемы и перспективы развития психологии образования. Материалы II научно-практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития психологии образования, 7 февраля 2008. Мурманск: НОУ МГИ, 2008. С. 47-56.
  135. Оконешникова О.В. Методология и методика психологического исследования. М.: АПКИППРО, 2011. 320 с.
  136. Оконешникова О.В. Методологические основы психологии: учебно-методическое пособие для организации самостоятельной работы студентов. Мурманск: НОУ МГИ, 2010. 96 с.

137. Оконешникова О.В. Научно-исследовательская работа студентов психологического факультета. Мурманск: МГИ, 2003. 96 с.
138. Оконешникова О.В. Политическая психология: Учеб. пособие. М.: АПКиППРО, 2009. 172 с.
139. Оконешникова О.В. Проблема социального самоопределения человека // Психология сознания: современное состояние и перспективы. Материалы I Всероссийской конференции 29 июня-1 июля 2007 г. Самара, 2007. С. 366-368.
140. Оконешникова О.В. Психологическая модель социально-политического развития личности // Образование и наука: достижения, задачи и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава 23-24 марта 2006 года. Мурманск: МГИ, 2006. С. 26-32.
141. Оконешникова О.В. Психологические исследования: Учеб.-метод. пособие для организации самостоятельной работы студентов. Мурманск: НОУ МГИ, 2010. 77 с.
142. Оконешникова О.В. Самоопределение и идентичность как формы отражения субъекта социальных отношений // Психология и современное российское образование. Мат-лы IV Всерос. Съезда психологов образования России. Направление III, IV. М., 2008. С. 491-493.
143. Оконешникова О.В. Ценностно-смысловая организация человека и методы ее изучения // Актуальные проблемы и перспективы развития психологии образования. Материалы II научно-практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития психологии образования, 7 февраля 2008. Мурманск: НОУ МГИ, 2008. С. 39-47.
144. Оконешникова О.В. Экономическая социализация и самоопределение детей и молодежи в современном российском обществе // Ученые записки МГПУ. Психологические науки: Сб. науч. ст. Выпуск 8. / Под ред. И.А. Синкевич, А.А. Сергеевой. Мурманск: Федеральное агентство по образованию; Мурман. гос. пед. ун-т, 2008. С. 212-220.
145. Оконь Я. Факторный анализ / Пер. с польск. М.: Статистика, 1974. 200 с.
146. Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во МПО «МОДЭК», 2000. 240 с.
147. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2000. 528 с.
148. Петров В.В. Семантика научных терминов. Новосибирск: Наука, 1982. 127 с.
149. Петров Ю.А. Азбука логичного мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 104 с.
150. Петров Ю.А. Культура мышления: Методологические проблемы научно-педагогической работы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 118 с.

151. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 216 с.
152. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. М.: Смысл, 1996. С. 150-166.
153. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. 528 с. (и др. изд.).
154. Платонов К.К. Психологический практикум. М.: Высшая школа, 1980. 165 с.
155. Плотинский Ю.М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Логос, 2001. 296 с.
156. Подольский А.И., Идобаева О., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности. СПб.: Питер, 2004. 202 с.
157. Политическая психология. Хрестоматия: Учеб. пособие / Пер. с англ.; сост. проф. Е.Б. Шестопап. М.: ИНФРА-М, 2002. – 304 с.
158. Политическая психология: учебно-методическое пособие для организации самостоятельной работы студентов психологического факультета / Авт.-сост. О.В. Оконешникова. – Мурманск: НОУ МГИ, 2010. 64 с.
159. Поппер К. Логика научного исследования / Пер. с англ.; под общ. ред. В.Н. Садовского. М.: Республика, 2005. 447 с.
160. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межкультурной толерантности: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. 281 с.
161. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2001. 688 с.
162. Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психометрика / Ред. В.В. Столин, А.Г. Шмелев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 151 с.
163. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 176 с.
164. Практикум по психодиагностике. Прикладная психодиагностика. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 116 с.
165. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 160 с.
166. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. Изд-во Моск. гос. ун-та, 1988. 141 с.
167. Практикум по общей психологии / Под ред. А.И. Щербакова. М.: Просвещение, 1990. 288 с.
168. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский [и др.]; под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2005. 560 с.

169. Практикум по патопсихологии / Под ред. Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, В.В. Лебединского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 184 с.
170. Процесс социального исследования. М., 1975. С. 29.
171. Процессы идентификации российских граждан в социальном пространстве «своих» и «несвоих» групп и сообществ (1999-2002 гг.): Методологический практикум для студентов-социологов / Мастер-класс проф. В.А. Ядова. М.: Аспект Пресс, 2004. 326 с.
172. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. Н.М. Пейсахова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1977. 296 с.
173. Психологические методы исследования в клинике. Л.: Наука, 1967. 324 с.
174. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. 144 с.
175. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
176. Психология детей школьного возраста: Библиографический указатель. 1917-1999 гг. / Сост. Е.М. Зубрицкая, А.А. Куликова; под ред. Г.А. Урунтаевой. М.-Воронеж: МПСИ, 2001. 256 с.
177. Психология дошкольника: Библиографический указатель. 1917-1998 гг. / Сост. Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, М.Ю. Двоглазова; под ред. Г.А. Урунтаевой. М.-Воронеж: МПСИ, 2000. 288 с.
178. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
179. Пэнто Р., Гравитц М. Методы социальных наук. М.: Прогресс, 1982. 607 с.
180. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
181. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб.: Питер, 2001. 176 с.
182. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х тт. М.: Педагогика, 1989.
183. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 1995. 170 с.
184. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. Л.: Наука, 1979. 264 с.
185. Семенов В.Е. Метод изучения документов а социально-психологических исследованиях: Учеб. пособие. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1983. 104 с.
186. Семья в психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

187. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2010. 350 с. (и др. изд.)
188. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс+, 2002. 240 с.
189. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
190. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
191. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. М.: Смысл, 2003. 687 с.
192. Соломин И.Л. Бесконфликтное общение: руководство для специалистов службы занятости. СПб., 1994. 28 с. (беседа с оптантом службы занятости).
193. Солсо Р. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996. 598 с.
194. Солсо Р., Джонсон Х., Бил К. Экспериментальная психология: практический курс. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 528 с.
195. Солсо Р., Маклин К. Экспериментальная психология. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 480 с.
196. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: «Прогресс-Традиция», 2000. 744 с.
197. Стеценко А.П. О роли и статусе методологического знания в современной советской психологии // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1990. № 2. С. 39-49.
198. Типология и классификация в социологических исследованиях / Отв. ред. В.Г.Анд-реенков, Ю.Н.Толстова. М.: Наука, 1982. 296 с.
199. Тюрин Ю.Н., Макаров А.А. Статистический анализ данных на компьютере / Под ред. В.Э. Фигурнова. М.: ИНФРА–М, 1998. 528 с.
200. Тютюнник В. Основы психологических исследований. М.: УМК «Психология», 2002. 206 с.
201. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Просвещение: Владос, 1995. 291 с.
202. Учебно-научная работа студентов психологического факультета: учеб.-метод. рекомендации для студентов, обучающихся по специальности 030301–«Психология» / Авт.-сост.: О.В. Оконешникова, И.Б. Храпенко; НОУ «Мурманский гуманитарный институт». Мурманск: НОУ МГИ, 2007. 56 с. (и др. изд.)
203. Ушакова Т.Н., Цепцов В.А., Алексеев К.И. Интент-анализ политических текстов // Психол. журн. 1998. № 4. С. 98-109.
204. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «Ма-

- гистр»). Приказ Мин-ва образования и науки Российской Федерации от 16 апреля 2010 г. № 376.
205. Федорова Т.Л. Методика семантического дифференциала и возможности ее применения в клинической психологии // Психологические методы исследования личности в клинике. Л., 1978. С. 82-90.
  206. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986. 542 с.
  207. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. 654 с.
  208. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
  209. Фрумкин А.А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности. СПб.: Речь, 2004. 210 с.
  210. Хайненен Е.В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 22 с.
  211. Ханин Ю.Л. Стандартный алгоритм адаптации зарубежных опросников // Психологические проблемы предсоревновательной подготовки спортсменов к ответственным соревнованиям / Под ред. Ю.Я.Киселева. Л., 1977. С. 129-135.
  212. Хаус и философия: Все врут! / Г. Джейкоби, Дж. МакМахон, Д. Голдблатт [и др.]; пер. с англ. М. Вторниковой. М.: ООО «Юнайтед Пресс», 2010. 244 с.
  213. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. М.: «КСП+», 1997. 720 с.
  214. Худик В.А. Детская патопсихология. Киев: Здоровье, 1997. 96 с.
  215. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер, 1997. 608 с.
  216. Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. Прага: Авице-нум, 1978. 488 с.
  217. Шмелев А.Г., Похилько В.И., Козловская-Тельнова А.Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике (Тезаурус личностных черт). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.
  218. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа Культурной Политики, 1995. 800 с.
  219. Эйнштейн А. Физика и реальность. М.: Наука, 1965. 359 с.
  220. Энциклопедия психологических тестов. Личность, мотивация, потребность. М.: ООО «Изд-во АСТ», 1997. 300 с.
  221. Энциклопедия психологических тестов. Мотивационные, интеллектуальные и межличностные аспекты. М.: ООО «Изд-во АСТ», 1997. 288 с.
  222. Энциклопедия психологических тестов. Общение, лидерство, Межличностные отношения. М.: ООО «Изд-во АСТ», 1997. 304 с.
  223. Энциклопедия психологических тестов. Темперамент, характер, познавательные процессы. М.: ООО «Изд-во АСТ», 1997. 256 с.



224. Эткинд А.М. Теоретический анализ методики семантического дифференциала // Вопр. психол. 1979. № 1. С. 17-28.
225. Юревич А.В. Интеграция психологии: утопия или реальность? // Вопр. психол. 2005. № 3. С. 16–28.
226. Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопр. психол. 2001. № 5. С. 3-18.
227. Юревич А.В. «Онтологический круг» и структура психологического знания // Психол. журн. 1992. № 1. С. 6-14.
228. Юревич А.В. Психология и методология // Психол. журн. 2000. № 5. С. 35-47.
229. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1979. С. 106-120.
230. Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. М.: Наука, 1987. 248 с.
231. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. М.: Добросвет, 1998. 586 с. (и др. изд.).
232. Life Line и другие: новые методы психологии жизненного пути / Сост. и общ. ред. А.А. Кроника; послесл. Е.И. Головахи. М.: Прогресс-Культура, 1993. 230 с.
233. Osgood, Suci, Tannenbaum. The measurement of meaning. Urbana, 1957. 520 с.
234. Qualitative Research in Action / Sue Robson, Angela Foster. London: Edward Arnold, 1989. 131 с.
235. Rosenhan D.L., Seligman M.E. P. Abnormal Psychology. New York–London, 1984. 728 с.

**Приложение 1.**  
**Выдержки из ФГОС.**  
**Федеральный государственный образовательный стандарт высшего**  
**профессионального образования по направлению подготовки 050400**  
**психолого-педагогическое образование**  
**(квалификация (степень) «магистр»)**

Утвержден  
Приказом Министерства  
образования и науки  
Российской Федерации  
от 16 апреля 2010 г. № 376

**I. ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ**

1.1. Настоящий федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ магистратуры по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование образовательными учреждениями высшего профессионального образования (высшими учебными заведениями, вузами) на территории Российской Федерации, имеющими государственную аккредитацию.

1.2. Право на реализацию основных образовательных программ высшее учебное заведение имеет только при наличии соответствующей лицензии, выданной уполномоченным федеральным органом исполнительной власти.

**II. ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ СОКРАЩЕНИЯ**

В настоящем стандарте используются следующие сокращения:

- |       |  |
|-------|--|
| ВПО   | – высшее профессиональное образование;   |
| ООП   | – основная образовательная программа;  |
| ОК    | – общекультурные компетенции;  |
| ПК    | – профессиональные компетенции;  |
| ОПК   | – общепрофессиональные компетенции;  |
| ОВЗ   | – ограниченные возможности здоровья;   |
| ПКПП  | – профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования; |
| ПКСПП | – профессиональные компетенции в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в коррекционном и инклюзивном образовании;                |
| ПКОД  | – профессиональные компетенции в области образовательной деятельности;   |
| ПКНМ  | – профессиональные компетенции в области   |

научно-методической деятельности;

ПКНИ – профессиональные компетенции в научно-исследовательской деятельности;

ПКОУ – профессиональные компетенции в организационно-управленческой деятельности;

УЦ ООП – учебный цикл основной образовательной программы;

ФГОС ВПО – федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Профильная направленность ООП магистратуры определяется высшим учебным заведением, реализующим образовательную программу по соответствующему направлению подготовки.

#### IV. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРОВ

4.1. Область профессиональной деятельности магистров включает работу в сфере образования, социальной сфере, здравоохранении и сфере культуры.

4.2. *Объектами* профессиональной деятельности магистров являются: обучение; воспитание; индивидуально-личностное развитие обучающихся; здоровье обучающихся; здоровьесберегающие технологии образования; психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида; социализация.

4.3. Магистр по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование готовится к следующим видам профессиональной деятельности:

психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования;

психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании;

педагогическая деятельность;

научно-исследовательская деятельность;

научно-методическая деятельность;

организационно-управленческая деятельность.

Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится магистр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей.

4.4. Магистр по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование должен быть подготовлен к решению профессиональных задач в соответствии с профильной направленностью ООП магистратуры и видами профессиональной деятельности:

изучение и обеспечение оптимальных условий всестороннего психического, социально-культурного развития детей разных возрастов;

разработка психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса: коллективно-распределенную деятельность обучающихся, взаимодействие педагога и детей;

эффективная организация образовательной среды для освоения различных видов деятельности обучающихся, испытывающих трудности в обучении, с поведенческими проблемами и проблемами межличностного взаимодействия;

осуществление профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовой базой, стандартами профессиональной деятельности и этическими нормами профессионального сообщества;

организация и проведение мониторинговых исследований, разработка и реализация исследовательских и научно-практических проектов, анализ, обобщение и представление результатов собственной профессиональной деятельности;

участие в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды;

организация и участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных исследованиях и иных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами;

формирование у субъектов образования потребности в саморазвитии и самосовершенствовании;

организация межличностных контактов и общения участников образовательного процесса в условиях поликультурной среды.

*В области организационно-управленческой деятельности:*

разработка и реализация эффективной системы мер по защите и охране прав работников образовательного учреждения;

развитие образовательного учреждения в соответствии с разработанными планами и программами развития учреждения;

использование психологических знаний и технологий в процессе реализации принципов и современных научных подходов к формированию межличностных отношений в коллективе;

разработка и внедрение эффективной организационной модели деятельности образовательного учреждения;

обеспечение условий для создания психологической комфортной среды образовательного учреждения;

организация и осуществление современного подхода в работе с персоналом (включая подбор педагогических и иных кадров, создание планов карьерного и профессионального роста внутри организации);

организация внутриведомственного и межведомственного взаимодействия;

разработка совместно с педагогами и другими специалистами образовательного учреждения стратегии и планов развития образовательного учреждения;

создание модели эффективного управления мотивацией педагогов и специалистов образовательного учреждения, в том числе с использованием моральных, материальных и иных стимулов.

## V. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ

5.1. Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

способностью изучать объекты и процессы с точки зрения анализа социоэкономических и культурно-исторических условий их происхождения (ОК-1);

владеть методологией культурно-исторического и деятельностного подходов (ОК-2);

владеть практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных и знаний (ОК-3);

способностью принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре (ОК-4);

способностью выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности (ОК-5);

способностью разрешать конфликтные ситуации и оказывать поддержку в проблемных и кризисных ситуациях людям с учетом этнокультурной специфики (ОК-6);

способностью к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности (ОК-7);

способностью использовать инновационные технологии в практической деятельности (ОК-8);

способностью проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, в том числе в ситуациях риска (ОК-9);

способностью строить свою деятельность в соответствии с нравственными, этическими и правовыми нормами (ОК-10);

способностью выделять существенные связи и отношения, проводить сравнительный анализ данных (ОК-11).

5.2. Выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

общими для всех видов профессиональной деятельности магистра данного направления подготовки (ОПК):

способностью выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом закономерностей психического развития человека и зоны ближайшего развития учащихся (ОПК-1);

использованием научно-обоснованных методов и технологий в психолого-педагогической деятельности, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации (ОПК-2);

уметь организовывать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность детей и взрослых (ОПК-3);

уметь организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач в области психолого-педагогической деятельности с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении (ОПК-4);

способностью проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в его профессиональной деятельности (ОПК-5);

владеть современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-6);

способностью анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению (ОПК-7);

способностью применять психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса (ОПК-8);

готовностью применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности (ОПК-9).

В психолого-педагогическом сопровождении дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования (ПКПП):

способностью проводить диагностику психического развития детей и подростков (ПКПП-1);

способностью проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы (ПКПП-2);

способностью проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми на основе результатов диагностики (ПКПП-3);

способностью конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков (ПКПП-4);

готовностью использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа (ПКПП-5);

способностью разрабатывать рекомендации субъектам образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПКПП-6);

способностью проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков (ПКПП-7);

способностью оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса (ПКПП-8);

способностью консультировать педагогов, администрацию, воспитанников/обучающихся по вопросам оптимизации учебного процесса (ПКПП-9);

способностью определять проблемы и перспективы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения подростков в системе общего и дополнительного образования (ПКПП-10);

способностью выстраивать систему дополнительного образования в том или ином конкретном учреждении как благоприятную среду для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося (ПКПП-11);

способностью создавать систему проектно-исследовательской деятельности обучающихся как в групповом, так и индивидуальном варианте (ПКПП-12).

В области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании (ПКСПП):

способностью выбирать и применять методы диагностики в практической работе с учетом особенностей ОВЗ детей и подростков (ПКСПП-1);

способностью проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы для детей с разными типами ОВЗ (ПКСПП-2);

способностью проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ на основе результатов диагностики (ПКСПП-3);

готовностью конструктивно взаимодействовать со смежными специалистами по вопросам развития способностей детей и подростков с ОВЗ (ПКСПП-4);

способностью использовать инновационные обучающие технологии с учетом типа нарушенного развития ребенка и задач каждого возрастного этапа (ПКСПП-5);

уметь разрабатывать рекомендации субъектам коррекционного образования по вопросам развития и обучения ребенка (ПКСПП-6);

способностью проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии детей и подростков с ОВЗ (ПКСПП-7);

уметь оказывать психологическое содействие оптимизации педагогического процесса в коррекционных образовательных учреждениях (ПКСПП-8);

способностью консультировать педагогов, администрацию, воспитанников/обучающихся по вопросам оптимизации учебного процесса в коррекционных образовательных учреждениях (ПКСПП-9).

В области педагогической деятельности (ПКОД):

способностью с учетом возрастных особенностей детей разрабатывать последовательность образовательных задач, направленных на сохранение и укрепление здоровья, психическое развитие и становление личности ребенка (ПКОД-1);

готовностью использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы (ПКОД-2);

способностью использовать и разрабатывать методы психолого-педагогической диагностики для выявления возможностей, интересов, способностей и склонностей детей, особенностей освоения образовательных программ (ПКОД-3);

способностью организовать совместную и индивидуальную деятельность детей раннего и дошкольного возраста (предметную, игровую, продуктивную) (ПКОД-4);

способностью разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированные программы, направленные на устранение трудностей обучения и адаптации к образовательной среде (ПКОД-5);

готовностью использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем ребенка в образовании (ПКОД-6);

способностью проектировать и реализовывать образовательные и оздоровительные программы развития детей младшего возраста для учреждений различных типов и видов (ПКОД-7);

способностью совместно с психологом разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на детей, испытывающих трудности в обучении, взаимодействии со сверстниками и взрослыми (ПКОД-8);

способностью проводить анализ и обобщение образовательной деятельности учреждения (ПКОД-9);

способностью к конструктивному взаимодействию с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей (ПКОД-10);

способностью проводить экспертную оценку образовательной среды и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в учреждении и разрабатывать рекомендации по повышению их качества (ПКОД-11).

В научно-исследовательской деятельности (ПКНИ):

способностью проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы (ПКНИ-1);

способностью выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития детей (ПКНИ-2);

способностью критически оценивать адекватность методов решения исследуемой проблемы (ПКНИ-3);

готовностью использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем (ПКНИ-4);

способностью разработать и представить обоснованный перспективный план исследовательской деятельности (ПКНИ-5);

способностью организовать взаимодействие специалистов для достижения цели исследования (ПКНИ-6);

способностью выстроить менеджмент социализации результатов исследований (ПКНИ-7);

способностью представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества (ПКНИ-8);

способностью выделять исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения (ПКНИ-9).

В научно-методической деятельности (ПКНМ):

способностью обеспечивать трансляцию передового профессионального опыта в коллективе (ПКНМ-1);

способностью определить направления и способы оснащения образовательной работы методическими средствами (ПКНМ-2);

способностью применять и пополнять имеющиеся знания в процессе структурирования материалов, обеспечивающих образовательный процесс (ПКНМ-3);

готовностью осуществлять эффективное профессиональное взаимодействие, способствующее решению широкого круга задач психолого-педагогического и социального сопровождения (ПКНМ-4);

способностью ориентироваться в современных технологиях и программах с учетом потребностей образовательной среды (ПКНМ-5);

готовностью к содержательному взаимодействию с педагогическими кадрами по вопросам обучения и воспитания (ПКНМ-6);

способностью восполнить дефициты информационного и методического оснащения образовательного процесса (ПКНМ-7);

уметь организовывать рефлексию профессионального опыта (собственного и других специалистов) (ПКНМ-8);

способностью выполнять супервизию "молодого специалиста" (ПКНМ-9);

способностью превращать результаты анализа и экспертизы профессиональной деятельности в учебно-методические рекомендации (ПКНМ-10).

В организационно-управленческой деятельности (ПКОУ):

способностью проводить экспертизу образовательной среды учреждения и определять административные ресурсы развития учреждения (ПКОУ-1);

способностью разработать концепцию и программу развития учреждения на основе маркетингового исследования в области рынка образовательных услуг (ПКОУ-2);

способностью организовать межпрофессиональное взаимодействие специалистов образовательного учреждения (ПКОУ-3);

способностью определять и создавать условия, способствующие мотивационной готовности всех субъектов образовательного процесса к продуктивной деятельности (ПКОУ-4);

готовностью использовать современные технологии менеджмента (ПКОУ-5);

способностью определять круг потенциальных партнеров образовательного учреждения (ПКОУ-6);

способностью планировать и проводить переговоры с российскими и зарубежными партнерами (ПКОУ-7).

## VIII. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАГИСТРАТУРЫ

8.6. Итоговая государственная аттестация направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников требованиям ФГОС ВПО.

Итоговая государственная аттестация включает защиту выпускной квалификационной работы, а также государственный экзамен, устанавливаемый решением ученого совета вуза.



8.7. Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы определяются высшим учебным заведением.

Выпускная квалификационная работа в соответствии с ООП магистратуры выполняется в виде магистерской диссертации в период прохождения практики и выполнения научно-исследовательской работы и представляет собой самостоятельную и логически завершенную выпускную квалификационную работу, связанную с решением задач того вида (видов) деятельности, к которым готовится обучающийся по ООП магистратуры (научно-исследовательской, научно-методической, педагогической, организационно-управленческой деятельности, психолого-педагогическому сопровождению дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании).

Тематика выпускных квалификационных работ должна быть направлена на решение профессиональных задач, в том числе:

анализ профессиональной информации, полученной в ходе лабораторного или естественного эксперимента, или в процессе реального эмпирического обследования, с использованием современной вычислительной техники и адекватно подобранных современных методов математической статистики;

проектирование психолого-педагогических исследований и разработок в основных видах профессиональной деятельности магистра данного направления подготовки, в том числе, разработка проектов коррекционно-развивающих программ, программ профилактики и психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса;

обработка, обобщение и интерпретация результатов психолого-педагогических исследований и исследований;

разработка проектов научно-методических и нормативно-методических материалов, обеспечивающих психолого-педагогическую деятельность.

При выполнении ВКР обучающиеся должны показать свою способность и умение, опираясь на полученные углубленные знания, умения и сформированные общекультурные и профессиональные компетенции, самостоятельно решать на современном уровне задачи своей профессиональной деятельности, профессионально излагать специальную информацию, научно аргументировать и защищать свою точку зрения.

8.8. Программа государственного экзамена разрабатывается вузами самостоятельно. Для объективной оценки компетенций выпускника тематика экзаменационных вопросов и заданий должна быть комплексной и соответствовать избранным разделам из различных учебных циклов, формирующих конкретные компетенции.

**Приложение 2.**  
**Выдержки из Национального стандарта Российской Федерации.**  
**Национальный стандарт российской федерации.**  
**Система стандартов по информации,**  
**библиотечному и издательскому делу.**  
**Диссертация и автореферат диссертации**

Структура и правила оформления  
Дата введения 2012-09-01

*Предисловие*

Цели и принципы стандартизации в Российской Федерации установлены законом от 27 декабря 2002 г. № 184-ФЗ «О техническом регулировании», а правила применения национальных стандартов Российской Федерации - ГОСТ Р 1.0-2004 «Стандартизация в Российской Федерации. Основные положения».

*Сведения о стандарте*

1. РАЗРАБОТАН Федеральным государственным бюджетным учреждением «Российская государственная библиотека».

2. ВНЕСЕН Техническим комитетом по стандартизации ТК 191 «Научно-техническая информация, библиотечное и издательское дело».

3. УТВЕРЖДЕН И ВВЕДЕН В ДЕЙСТВИЕ Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 13 декабря 2011 г. № 811-ст.

4. ВВЕДЕН ВПЕРВЫЕ.

Информация об изменениях к настоящему стандарту публикуется в ежегодно издаваемом информационном указателе «Национальные стандарты», а текст изменений и поправок – в ежемесячно издаваемых информационных указателях «Национальные стандарты». В случае пересмотра (замены) или отмены настоящего стандарта соответствующее уведомление будет опубликовано в ежемесячно издаваемом информационном указателе «Национальные стандарты». Соответствующая информация, уведомление и тексты размещаются также в информационной системе общего пользования – официальном сайте Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии в сети Интернет

1. Область применения

Настоящий стандарт устанавливает общие требования к оформлению кандидатских и докторских диссертаций и авторефератов диссертаций по всем отраслям знаний.

Настоящий стандарт распространяется на диссертации, представленные в виде рукописи или в виде научного доклада.

Настоящий стандарт не распространяется на диссертации в виде изданной монографии.

Настоящий стандарт предназначен для лиц, работающих над диссертациями, а также для применения органами научно-технической информации, библиотеками, издательствами и издающими организациями.

## 2. Нормативные ссылки

В настоящем стандарте использованы нормативные ссылки на следующие стандарты:

ГОСТ Р 7.0.4-2006. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Выходные сведения. Общие требования и правила оформления.

ГОСТ Р 7.0.5-2008. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

ГОСТ Р 1.5-2004. Стандарты национальные Российской Федерации. Правила построения, изложения, оформления и обозначения.

ГОСТ 2.105-95. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам.

ГОСТ 7.1-2003. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления.

ГОСТ 7.11-2004. (ИСО 832:1994) Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на иностранных европейских языках.

ГОСТ 7.12-93. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. (прим.: На территории Российской Федерации документ не действует. Действует ГОСТ Р 7.0.12-2011, здесь и далее по тексту.) Библиографическая запись. Сокращение слов на русском языке. Общие требования и правила.

ГОСТ 7.80-2000. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления.

Примечание. При пользовании настоящим стандартом целесообразно проверить действие ссылочных стандартов в информационной системе общего пользования - на официальном сайте Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии в сети Интернет или по ежегодно издаваемому информационному указателю «Национальные стандарты», который опубликован по состоянию на 1 января текущего года, и по соответствующим ежемесячно издаваемым информационным указателям, опубликованным в текущем году. Если ссылочный стандарт заменен (изменен), то при пользовании настоящим стандартом следует руководствоваться заменяющим (измененным) стандартом.

## 3. Общие положения

Диссертация – научно-квалификационная работа, отражающая результаты научных исследований автора и представленная им на соискание ученой степени.

Автореферат диссертации – документ, напечатанный типографским способом, в котором автор кратко излагает основное содержание диссертации. Автореферат оформляют на диссертацию, представленную в виде рукописи и изданной монографии.

Диссертацию на соискание ученой степени доктора наук представляют в виде специально подготовленной рукописи, научного доклада или опубликованной монографии.

Диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук представляют в виде специально подготовленной рукописи или опубликованной монографии.

Диссертацию на соискание ученой степени доктора наук в виде научного доклада готовят на основе совокупности ранее опубликованных научных и опытно-конструкторских работ по соответствующей отрасли знания.

#### 4. Структура диссертации в виде рукописи

Диссертация в виде рукописи имеет следующую структуру.

а) титульный лист;

б) оглавление;

в) текст диссертации:

1) введение,

2) основная часть,

3) заключение;

г) список сокращений и условных обозначений\*;

д) словарь терминов (Прим.: Список сокращений и условных обозначений, список терминов, список иллюстрированного материала и приложения не являются обязательными элементами структуры диссертации.)

е) список литературы;

ж) список иллюстративного материала;

и) приложения. (Прим.: Список сокращений и условных обозначений, список терминов, список иллюстрированного материала и приложения не являются обязательными элементами структуры диссертации.)

#### 5. Оформление структурных элементов диссертации в виде рукописи

##### 5.1. Оформление титульного листа

5.1.1. Титульный лист является первой страницей диссертации, служит источником информации, необходимой для обработки и поиска документа.

5.1.2. На титульном листе приводят следующие сведения:

- наименование организации, где выполнена диссертация;

- статус диссертации – «на правах рукописи»;

- фамилию, имя, отчество диссертанта;

- название диссертации;

- шифр и наименование специальности (по номенклатуре специальностей научных работников);
- искомую степень и отрасль науки;
- фамилию, имя, отчество научного руководителя или консультанта, ученую степень и ученое звание;
- место и год написания диссертации.

5.1.3. К диссертации прилагают дополнительный титульный лист на русском языке, если работа написана на другом языке.

5.1.4. В многотомной диссертации каждый том должен иметь титульный лист. На титульном листе каждого тома ставят порядковый номер тома.

## 5.2. Оформление оглавления

5.2.1 Оглавление - перечень основных частей диссертации с указанием страниц, на которые их помещают.

5.2.2. В многотомных диссертациях каждый том должен иметь свое собственное оглавление, первый том должен включать оглавление для всей диссертации.

5.2.3. Заголовки в оглавлении должны точно повторять заголовки в тексте. Не допускается сокращать или давать заголовки в другой формулировке. Последнее слово заголовка соединяют отточием с соответствующим ему номером страницы в правом столбце оглавления.

## 5.3. Оформление текста диссертации

5.3.1. Введение к диссертации включает в себя следующие основные структурные элементы:

- актуальность темы исследования;
- степень ее разработанности;
- цели и задачи;
- научную новизну;
- теоретическую и практическую значимость работы;
- методологию и методы исследования;
- положения, выносимые на защиту;
- степень достоверности и апробацию результатов.

5.3.2. Основной текст должен быть разделен на главы и параграфы или разделы и подразделы, которые нумеруют арабскими цифрами.

5.3.3. В заключении диссертации излагают итоги выполненного исследования, рекомендации, перспективы дальнейшей разработки темы.

5.3.4. Каждую главу (раздел) диссертации начинают с новой страницы.

5.3.5. Заголовки располагают посередине страницы без точки на конце. Переносить слова в заголовке не допускается. Заголовки отделяют от текста сверху и снизу тремя интервалами.

5.3.6. Работа должна быть выполнена печатным способом с использованием компьютера и принтера на одной стороне листа белой бумаги одно-

го сорта формата А4 (210 x 297 мм) через полтора интервала и размером шрифта 12-14 пунктов. Диссертация должна иметь твердый переплет.

Буквы греческого алфавита, формулы, отдельные условные знаки допускается вписывать от руки черной пастой или черной тушью.

5.3.7. Страницы диссертации должны иметь следующие поля: левое - 25 мм, правое - 10 мм, верхнее - 20 мм, нижнее - 20 мм. Абзацный отступ должен быть одинаковым по всему тексту и равен пяти знакам.

5.3.8. Все страницы диссертации, включая иллюстрации и приложения, нумеруются по порядку без пропусков и повторений. Первой страницей считается титульный лист, на котором нумерация страниц не ставится, на следующей странице ставится цифра «2» и т.д.

Порядковый номер страницы печатают на середине верхнего поля страницы.

При наличии нескольких томов в диссертации нумерация должна быть самостоятельной для каждого тома.

Библиографические ссылки в тексте диссертации оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.

Примеры оформления библиографических ссылок приведены в приложении А.

5.3.9. Иллюстративный материал может быть представлен рисунками, фотографиями, картами, нотами, графиками, чертежами, схемами, диаграммами и другим подобным материалом. Иллюстрации, используемые в диссертации, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости - в приложении к диссертации.

Допускается использование приложений нестандартного размера, которые в сложенном виде соответствуют формату А4.

Иллюстрации нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все иллюстрации должны быть приведены ссылки в тексте диссертации. При ссылке следует писать слово «Рисунок» с указанием его номера.

Иллюстративный материал оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.

5.3.10. Таблицы, используемые в диссертации, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости - в приложении к диссертации.

Таблицы нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все таблицы должны быть приведены ссылки в тексте диссертации. При ссылке следует писать слово «Таблица» с указанием ее номера.

Перечень таблиц указывают в списке иллюстративного материала. Таблицы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.

5.3.11. При оформлении формул в качестве символов следует применять обозначения, установленные соответствующими национальными стандартами.

Пояснения символов должны быть приведены в тексте или непосредственно под формулой.

Формулы в тексте диссертации следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

Номер заключают в круглые скобки и записывают на уровне формулы справа. Формулы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.

#### 5.4. Оформление списка сокращений и условных обозначений

Сокращение слов и словосочетаний на русском и иностранных европейских языках оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 7.11 и ГОСТ 7.12.

Применение в диссертации сокращений, не предусмотренных вышеуказанными стандартами, или условных обозначений предполагает наличие перечня сокращений и условных обозначений.

Наличие перечня не исключает расшифровку сокращения и условного обозначения при первом упоминании в тексте.

Перечень помещают после основного текста.

Перечень следует располагать столбцом. Слева в алфавитном порядке или в порядке их первого упоминания в тексте приводят сокращения или условные обозначения, справа – их детальную расшифровку.

Наличие перечня указывают в оглавлении диссертации.

#### 5.5. Оформление списка терминов

5.5.1. При использовании специфической терминологии в диссертации должен быть приведен список принятых терминов с соответствующими разъяснениями.

5.5.2. Список терминов должен быть помещен в конце текста после перечня сокращений и условных обозначений.

5.5.3. Термин записывают со строчной буквы, а определение - с прописной буквы. Термин отделяют от определения двоеточием.

Наличие списка терминов указывают в оглавлении диссертации.

Список терминов оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ Р 1.5.

#### 5.6. Оформление списка литературы

5.6.1. Список литературы должен включать библиографические записи на документы, использованные автором при работе над темой.

5.6.2. Список должен быть размещен в конце основного текста, после словаря терминов.

5.6.3. Допускаются следующие способы группировки библиографических записей: алфавитный, систематический (в порядке первого упоминания в тексте), хронологический.

5.6.4. При алфавитном способе группировки все библиографические записи располагают по алфавиту фамилий авторов или первых слов заглавий документов. Библиографические записи произведений авторов-однофамильцев располагают в алфавите их инициалов.

5.6.5. При систематической (тематической) группировке материала библиографические записи располагают в определенной логической последовательности в соответствии с принятой системой классификации.

5.6.6. При хронологическом порядке группировки библиографические записи располагают в хронологии выхода документов в свет.

5.6.7. При наличии в списке литературы на других языках, кроме русского, образуется дополнительный алфавитный ряд, который располагают после изданий на русском языке.

Библиографические записи в списке литературы оформляют согласно ГОСТ 7.1.

Примеры оформления библиографических записей документов в списке литературы приведены в приложении Б (Национального стандарта).

#### 5.7. Оформление приложений

5.7.1. Материал, дополняющий основной текст диссертации, допускается помещать в приложениях. В качестве приложения могут быть представлены: графический материал, таблицы, формулы, карты, ноты, рисунки, фотографии и другой иллюстративный материал.

Иллюстративный материал, представленный не в приложении, а в тексте, должен быть перечислен в списке иллюстративного материала, в котором указывают порядковый номер, наименование иллюстрации и страницу, на которой она расположена. Наличие списка указывают в оглавлении диссертации. Список располагают после списка литературы.

5.7.2. Приложения располагают в тексте диссертации или оформляют как продолжение работы на ее последующих страницах или в виде отдельного тома.

Приложения в тексте или в конце его должны иметь общую с остальной частью работы сквозную нумерацию страниц. Отдельный том приложений должен иметь самостоятельную нумерацию.

5.7.3. В тексте диссертации на все приложения должны быть даны ссылки. Приложения располагают в порядке ссылок на них в тексте диссертации.

5.7.4. Приложения должны быть перечислены в оглавлении диссертации с указанием их номеров, заголовков и страниц.

5.7.5. Отдельный том «Приложения» должен иметь титульный лист, аналогичный титульному листу основного тома диссертации с добавлением слова «Приложения», и самостоятельное оглавление.

Наличие тома «Приложения» указывают в оглавлении первого тома диссертации.

Приложения оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.



## 6 Структура диссертации в виде научного доклада

Диссертация в виде научного доклада включает в себя следующую структуру:

- а) обложку;
- б) оглавление;
- в) текст диссертации:
  - 1) введение,
  - 2) основное содержание,
  - 3) заключение;
- г) список работ, опубликованных автором по теме диссертации.

7. Оформление структурных элементов диссертации в виде научного доклада

### 7.1. Оформление обложки диссертации в виде научного доклада

#### 7.1.1. На обложке приводят следующие сведения:

- наименование организации, где выполнена диссертация;
- статус диссертации «на правах рукописи»;
- фамилию, имя и отчество диссертанта;
- название диссертации;
- шифр и наименование специальности (по номенклатуре специальностей научных работников);
- форму представления диссертации - в виде научного доклада, исковую степень и отрасль науки;
- место и год написания диссертации.

#### 7.1.2. На оборотной стороне обложки приводят:

- фамилию, имя, отчество, ученую степень, ученое звание, место работы (организацию), должность официальных оппонентов;
- наименование ведущей организации;
- дату и время проведения защиты;
- шифр диссертационного совета;
- наименование и адрес организации, при которой создан совет;
- место ознакомления с диссертацией до защиты;
- дату рассылки диссертации;
- фамилию, имя, отчество ученого секретаря диссертационного совета.

### 7.2. Оформление оглавления диссертации в виде научного доклада

Оглавление включает в себя:

- введение;
- основное содержание;
- заключение;
- список работ, опубликованных автором по теме диссертации.

### 7.3. Оформление текста диссертации в виде научного доклада

7.3.1. Введение к диссертации в виде научного доклада включает в себя следующие основные структурные элементы:

- актуальность темы исследования;
- степень ее разработанности;
- цели и задачи;
- научную новизну;
- теоретическую и практическую значимость работы;
- методологию и методы исследования;
- положения, выносимые на защиту;
- степень достоверности и апробацию результатов.

7.3.2. Основной текст диссертации может быть разделен на главы или разделы, которые нумеруются арабскими цифрами.

7.3.3. В заключении диссертации излагаются итоги данного исследования, рекомендации и перспективы дальнейшей разработки темы.

Библиографические ссылки в тексте диссертации оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.

7.4. Оформление списка работ, опубликованных автором по теме диссертации в виде научного доклада.

Библиографические записи в списке опубликованных работ оформляются в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1.

7.5. Печать диссертации в виде научного доклада

Работу печатают типографским способом или на множительном аппарате в количестве, определяемом диссертационным советом.

Выходные сведения указывают в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.4.

8. Структура автореферата диссертации

Автореферат диссертации включает в себя:

- а) обложку автореферата диссертации;
- б) текст автореферата диссертации:
  - 1) общую характеристику работы,
  - 2) основное содержание работы,
  - 3) заключение;
- в) список работ, опубликованных автором по теме диссертации.

9. Оформление структурных элементов автореферата диссертации

9.1. Оформление обложки автореферата диссертации

9.1.1. На обложке автореферата диссертации приводят:

- статус документа – «на правах рукописи»;
- фамилию, имя и отчество диссертанта;
- название диссертации;
- шифр и наименование специальности (по номенклатуре специальностей научных работников);
- искомую степень и отрасль науки;
- место и год написания автореферата диссертации.

9.1.2. На оборотной стороне обложки автореферата диссертации приводят следующие сведения:

- наименование организации, где выполнена диссертация;
- фамилию, имя, отчество, ученую степень, ученое звание научного руководителя (консультанта);
- фамилию, имя, отчество, ученую степень, ученое звание, место работы (организацию), должность официальных оппонентов;
- наименование ведущей организации;
- дату и время проведения защиты диссертации;
- шифр диссертационного совета;
- наименование и адрес организации, при которой создан совет;
- место ознакомления с диссертацией до защиты;
- дату рассылки автореферата диссертации;
- фамилию, имя, отчество ученого секретаря диссертационного совета.

## 9.2. Оформление текста автореферата диссертации

9.2.1. Общая характеристика работы включает в себя следующие основные структурные элементы:

- актуальность темы исследования;
- степень ее разработанности;
- цели и задачи;
- научную новизну;
- теоретическую и практическую значимость работы;
- методологию и методы исследования;
- положения, выносимые на защиту;
- степень достоверности и апробацию результатов.

9.2.2. Основное содержание работы кратко раскрывает содержание глав (разделов) диссертации.

9.2.3. В заключении автореферата диссертации излагают итоги данного исследования, рекомендации и перспективы дальнейшей разработки темы.

## 9.3. Список работ, опубликованных автором по теме диссертации

Библиографические записи оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1.

## 9.4. Печать автореферата диссертации

Автореферат диссертации печатают типографским способом или на множительном аппарате в количестве, определяемом диссертационным советом.

Выходные сведения указывают согласно ГОСТ Р 7.0.4.

## **Приложение 2А.**

### **Правила и примеры оформления библиографических ссылок (выдержки из Национального стандарта)**

(Библиографические ссылки оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5)

Внутритекстовые библиографические ссылки заключают в круглые скобки, а предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменяют точкой. (Мунин А.Н. Деловое общение: курс лекций. М.: Флинта, 2008. 374 с.)

#### **Ссылка на цитату**

(Мунин А.Н. Деловое общение: курс лекций. М.: Флинта, 2008. С.50)

#### **Ссылка на статью из периодического издания**

(Самохина М.М. Интернет и аудитория современной библиотеки // Библиография. 2004. № 4. С.67-71)

Повторную ссылку на один и тот же документ или его часть приводят в сокращенной форме при условии, что все необходимые библиографические сведения для поиска этого документа указаны в первичной ссылке:

первичная ссылка: (Иванов А.И. Основы маркетинга. М., 2004)

вторичная ссылка: (Иванов А.И. Основы маркетинга. С.50)

При последовательном расположении первичной и повторной ссылок текст повторной ссылки заменяют словами «Там же»:

первичная ссылка: (Иванов А.И. Основы маркетинга. М., 2004)

вторичная ссылка: (Там же)

В повторной ссылке на другую страницу к словам «Там же» добавляют номер страницы:

первичная ссылка: (Иванов А.И. Основы маркетинга. М., 2004. С.45)

вторичная ссылка: (Там же, с.54)

Подстрочные библиографические ссылки оформляют как примечания, вынесенные из текста вниз страницы:

в тексте: «В.И.Тарасова в своей работе «Политическая история Латинской Америки» говорит...

в ссылке: Тарасова В.И. Политическая история Латинской Америки. М., 2006. С.34.

#### **Ссылка на статью из периодического издания**

При наличии в тексте библиографических сведений о статье допускается в подстрочной ссылке указывать только сведения об источнике ее публикации:

в тексте: Я.Л. Шрайберг и А.И. Земсков в своей статье «Авторское право и открытый доступа и недостатки модели открытого доступа» указывают...

в ссылке: Научные и технические библиотеки. 2008. № 6. С.31-41.

### **Ссылка на электронные ресурсы**

При наличии в тексте библиографических сведений об электронной публикации допускается в подстрочной ссылке указывать только ее электронный адрес:

в тексте: Официальные периодические издания: электрон. путеводитель .

в ссылке: URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html>

Затекстовые библиографические ссылки оформляют как перечень библиографических записей, помещенных после текста или его составной части:

в тексте: В своей монографии «Модернизм: Искусство первой половины XX века», изданной в 2003 году, М.Ю.Герман писал...

в затекстовой ссылке: Герман М.Ю. Модернизм: Искусство первой половины XX века. СПб.: Азбука-классика, 2003. 480 с.

Если перечень затекстовых ссылок пронумерован, то для связи с текстом диссертации номер ссылки указывают в верхней части шрифта:

в тексте: Данные исследования приведены в работе Смирнова А.А.

в ссылке: Смирнов А.А. Маркетинговые исследования. М.: Мысль, 2000. 220 с.

или в отсылке, которую приводят в квадратных скобках в строку с текстом диссертации:

в тексте: данные исследования приведены в работе Смирнова А.А. [54]

в затекстовой ссылке: 54. Смирнов А.А. Маркетинговые исследования. М.: Мысль, 2000. 220 с.

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которые ссылается автор:

в тексте: [10, с. 96]

в затекстовой ссылке: 10. Бердяев Н.А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990, 173 с.

Если перечень затекстовых ссылок не пронумерован, в тексте диссертации в квадратных скобках указывают фамилии авторов или название документа:

в тексте: Этот вопрос рассматривался некоторыми авторами [Михайловым С.А., Тепляковой С.А.]

в затекстовой ссылке: Михайлов С.А., Теплякова С.А. Периодическая печать Норвегии. СПб., 2001. 205 с.

**Приложение 2Б (справочное).**  
**Примеры библиографических записей документов**  
**в списке литературы**  
**(выдержки из Национального стандарта)**

(Библиографические записи оформляются в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1 и ГОСТ 7.80)

**Книги**

Сычев, М. С. История Астраханского казачьего войска: учебное пособие / М. С. Сычев. – Астрахань : Волга, 2009. – 231 с.

Соколов, А. Н. Гражданское общество: проблемы формирования и развития (философский и юридический аспекты): монография / А. Н. Соколов, К. С. Сердобинцев; под общ. ред. В. М. Бочарова. – Калининград : Калининградский ЮИ МВД России, 2009. – 218 с.

Гайдаенко, Т. А. Маркетинговое управление: принципы управленческих решений и российская практика / Т. А. Гайдаенко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Эксмо : МИРБИС, 2008. – 508 с.

Лермонтов, М. Ю. Собрание сочинений: в 4 т. / Михаил Юрьевич Лермонтов; [коммент. И. Андроникова]. – М. : Терра-Кн. клуб, 2009. – 4 т.

Управление бизнесом: сборник статей. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородского университета, 2009. – 243 с.

Борозда, И. В. Лечение сочетанных повреждений таза / И. В. Борозда, Н. И. Воронин, А. В. Бушманов. – Владивосток : Дальнаука, 2009. - 195 с.

Маркетинговые исследования в строительстве: учебное пособие для студентов специальности «Менеджмент организаций» / О. В. Михненко, И. З. Коготкова, Е. В. Генкин, Г. Я. Сороко. – М. : Государственный университет управления, 2005. – 59 с.

**Нормативные правовые акты**

Конституция Российской Федерации: офиц. текст. – М. : Маркетинг, 2001. – 39 с.

Семейный кодекс Российской Федерации: [федер. закон: принят Гос. Думой 8 дек. 1995 г.: по состоянию на 3 янв. 2001 г.]. – СПб. : Стан-канти, 2001. – 94 с.

**Стандарты**

ГОСТ Р 7.0.53-2007 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу.

Издания. Международный стандартный книжный номер. Использование и издательское оформление. – М. : Стандартинформ, 2007. – 5 с.

### **Депонированные научные работы**

Разумовский, В. А. Управление маркетинговыми исследованиями в регионе / В. А. Разумовский, Д. А. Андреев. – М., 2002. – 210 с. – Деп. в ИНИОН Рос. акад. наук 15.02.02, № 139876.

### **Диссертации**

Лагкуева, И.В. Особенности регулирования труда творческих работников театров: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.05 / Лагкуева Ирина Владимировна. – М., 2009. – 168 с.

Покровский, А.В. Устранимые особенности решений эллиптических уравнений: дис. ... д-ра физ.-мат. наук: 01.01.01 / Покровский Андрей Владимирович. – М., 2008. – 178 с.

### **Авторефераты диссертаций**

Сиротко, В. В. Медико-социальные аспекты городского травматизма в современных условиях: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.33 / Сиротко Владимир Викторович. – М., 2006. – 17 с.

Лукина, В. А. Творческая история «Записок охотника» И.С. Тургенева: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Лукина Валентина Александровна. – СПб., 2006. – 26 с.

### **Отчеты о научно-исследовательской работе**

Методология и методы изучения военно-профессиональной направленности подростков: отчет о НИР / А. Л. Загорюев. – Екатеринбург : Уральский институт практической психологии, 2008. – 102 с.

### **Электронные ресурсы**

Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства [Электронный ресурс]. – М. : Большая Рос. энцикл., 1996. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM).

Насырова, Г. А. Модели государственного регулирования страховой деятельности [Электронный ресурс] / Г. А. Насырова // Вестник Финансовой академии. – 2003. – № 4. – Режим доступа: [http://vestnik.fa.ru/4\(28\)2003/4.html](http://vestnik.fa.ru/4(28)2003/4.html).

### **Статьи**

Берестова, Т. Ф. Поисковые инструменты библиотеки / Т. Ф. Берестова // Библиография. – 2006. – № 6. – С.19.

Кригер, И. Бумага терпит / И. Кригер // Новая газета. – 2009. – 1 июля.

**Источник:** Электронный текст документа подготовлен ЗАО «Кодекс» и сверен по: официальное издание М.: Стандартинформ, 2012.



**Приложение 3.**  
**Контрольные работы по дисциплине**  
**«Научные исследования в профессиональной деятельности**  
**психолого-педагогического направления**  
**Методические указания и рекомендации**  
**по выполнению контрольной работы**

**Цель** контрольной работы: развитие у студентов, обучающихся по направлению магистерской программы «Психолого-педагогическое образование», умений, навыков и компетенций по выполнению научной работы.

**Задачи:**

1. Обучение выполнению обоснования научного исследования, которое обычно представлено в начале текста научной работы (в форме введения).
2. Обучение правилам оформления списка литературы.
3. Обучение составлению программы исследования, подбору и разработке методик.
4. Обучение представлению полученных данных в виде таблицы.

**Материал** для контрольной работы: многофакторный личностный опросник 16-PF Кеттелла.

**Источник:** Большая энциклопедия психологических тестов / Сост. А. Карелин. – М.: изд-во Эксмо, 2006. – 416 с.

Тематика контрольных работ для студентов заочной формы обучения связана с многофакторным личностным опросником 16-PF Раймонда Кеттелла, поскольку наличие 16 шкал позволяет выделить 16 тем, каждая из которых связана с одним из факторов личностного опросника. Несмотря на то, что личностный опросник был разработан в середине XX века, тем не менее, он периодически проходит апробацию и на его базе накоплен значительный исследовательский материал (в том числе и в области профессиографии). Вот почему в качестве основного диагностического материала был выбран именно он.

**Темы контрольных работ**

1. Влияние фактора общительности на удовлетворенность различными аспектами профессиональной деятельности педагога (работника социальной сферы, менеджера).
2. Влияние интеллектуального фактора на успешность профессиональной деятельности педагога.
3. Влияние эмоциональной устойчивости (зрелости личности) на социально-психологическую адаптацию взрослого человека.

4. Влияние доминантности личности на социально-психологическую адаптацию взрослого человека.

5. Влияние сдержанности-экспрессивности личности на коммуникацию в профессиональной деятельности.

6. Влияние социальной зрелости личности на социально-психологическую адаптацию взрослого человека. (или Влияние нормативности поведения на успешность профессиональной деятельности педагога).

7. Смелость в общении как фактор успешности профессиональной деятельности.

8. Жесткость/чувствительность как фактор успешности в профессиональной деятельности менеджера.

9. Влияние доверчивости/подозрительности на коммуникацию в профессиональной деятельности

10. Развитое воображение как фактор успешности в профессиональной деятельности педагога.

11. Прямолинейность/дипломатичность как фактор коммуникативной компетентности педагога.

12. Уверенность в себе/тревожность как фактор социально-психологической адаптации личности в трудовом коллективе.

13. Консерватизм/радикализм как проявление организационной культуры работников организации.

14. Конформизм/нонконформизм как проявление организационной культуры работников организации.

15. Особенности самоконтроля менеджеров с различным уровнем успешности в профессиональной деятельности.

16. Расслабленность/напряженность мотивационной сферы как фактор удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Выполнение контрольной работы подразумевает формирование незначительной по объему выборки, примерно 10-15 испытуемых (жестких требований к репрезентативности выборки не предъявляется, но следует дать характеристику способов формирования выборки). Предполагается сбор материала по контрольной работе на выборке испытуемых по опроснику Кеттелла и авторской анкете, а также представление этих данных в виде таблицы (задание 4).

Не предполагается обработка и интерпретация полученных данных, поскольку это обширная дополнительная работа, требующая специальной подготовки.

Разработка программы исследования включает в себя:

- обоснование актуальности проблемы (теоретической, практической и прикладной);

- описание цели исследования;

- описание объекта и предмета исследования;

- формулировка гипотезы (или гипотез);
- описание задач исследования;
- описание методов исследования и способов формирования выборки.

При описании методов следует отразить:

- теоретические методы (методологическую основу исследования);
- методы сбора эмпирической информации (сюда, кроме опросника Кеттелла, должен входить опросник для сбора биографических данных и характеристики профессиональной деятельности испытуемых);
- методы обработки данных (перечислить, какие методы обработки являются уместными в данном исследовании);
- методы интерпретации (предполагаемые выводы по результатам исследования).

### **Структура контрольной работы**

Титул (указать название работы, дисциплину, фамилию, имя, отчество студента, название направления подготовки).

- 1) Выполнение обоснования научного исследования (2-3 стр.).
- 2) Список литературы, выполненный в соответствии с ГОСТом 2003 года (не менее 20 источников, среди которых должны быть и монографии, и журнальные публикации, и Интернет-ресурсы).
- 3) Краткое описание программы исследования – 3 стр.
  - основные исследовательские вопросы;
  - подробная характеристика выборки;
  - характеристика методов организации исследования, сбора эмпирической информации, обработки и интерпретации полученных данных;
  - представить самостоятельно разработанную анкету для сбора биографических данных относительно испытуемых.
- 4) Полученные данные, представленные в таблице – 1 стр.

#### **I. Выполнение обоснования научного исследования**

Обоснование является аналогом введения к курсовой или выпускной квалификационной работе.

*Объем введения обычно составляет примерно 2-3 страницы.* Оно включает в себя следующие компоненты:

- анализ проблемы и обоснование актуальности исследования;
- описание объекта исследования;
- описание предмета исследования;
- описание научной цели работы;

- характеристика положений, выносимых на защиту, и формулировка гипотезы;
- характеристика основных задач исследования (не более 6);
- характеристика основных методов и методик.

Чаще всего **целью** исследования являются следующие:

- проведение коррекционной работы, ее психологическое обоснование и доказательство ее эффективности,
- доказательство эффективности педагогической воспитательной работы;
- выявление взаимосвязи психических явлений;
- сравнительный анализ психологических особенностей испытуемых двух возрастных (или социальных) групп.

**Задачи** исследования – это конкретизация цели. Достижение цели предполагает решение трех основных задач: теоретической (изучение различных сторон явления на основе анализа источников), эмпирической (разработка путей и методов исследования явления, доказательство сформулированных гипотез), прикладной (разработка рекомендаций для практиков). Обычно автор формулирует от 3 до 6 задач своего исследования.

Проблема, цель, объект, предмет, гипотеза исследования характеризуют то, что исследуется в работе, и они должны быть согласованы между собой. Так, например, если темой и предметом исследования является сравнительный анализ развития социального интеллекта детей из семьи и из детского дома, то и гипотеза должна констатировать различия в социальном интеллекте детей из данных групп.

**Объектом** исследования могут быть реальные психологические и социально-психологические процессы и явления, социальные общности и группы, т. е. то, на что направлен процесс познания.

Помимо объекта выделяется также **предмет** изучения, или те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат изучению. Предмет исследования обычно содержит в себе центральный вопрос проблемы. Таким образом, предмет исследования является конкретизацией проблемы на каком-либо объекте.

В эмпирическом исследовании определяются также эмпирические объекты исследования, т.е. дается описание выборки. Например, объектом исследования может быть студенчество как социально-демографическая группа, а в выборку войдет определенное количество студентов с учетом их возраста, пола и других значимых для изучения характеристик.

*Определение объекта в научных работах по психологии  
Примеры из диссертаций:*

*Варфоломеева О.В.* Формирование эффективного психотерапевта как развитой языковой системы. 2000. Специальность 19.00.13 – психология развития, акмеология.

Объект исследования – языковая личность как субъект психотерапевтической деятельности и межличностного взаимодействия людей.

Предмет исследования – речевая психотерапевтическая деятельность языковой личности.

*Казакова Е.Н.* Психологические аспекты изучения мотивации агрессивного поведения женщин, осужденных к лишению свободы. 2000. Специальность: 19.00.06 – юридическая психология.

Объектом исследования является поведение женщин молодежного возраста (от 18 до 30 лет, осужденных к лишению свободы).

Предметом исследования является интегративная совокупность причин, условий и механизмов активизации и развития мотивации агрессивного поведения у женщин молодежного возраста, осужденных к лишению свободы.

*Базаров Т.Ю.* Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации. 2001. Специальность: 19.00.05 – социальная психология.

Объект исследования: социальные организации, находящиеся на разных этапах своего развития.

Предмет исследования: изучение особенностей создания и внедрения методов и технологий управления персоналом, анализ их влияния на социально-психологические процессы формирования, функционирования и развития организаций.

*Сапогова Е.Е.* Развитие знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста. 1994. Специальность: 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология.

Предметом исследования стала знаково-символическая деятельность дошкольников.

Объект изучения – дети 3-6 лет (в этом возрасте нагляднее всего видны основные «узлы» формирования знаковой функции).

## **II. Составление библиографического списка использованной литературы в соответствии с требованиями ГОСТа**

Требуется представить не менее 20 источников и правильно их оформить в соответствии с ГОСТом 2003 года. Правила оформления можно посмотреть на сайте библиотеки. Должны быть указаны не только монографии, но и статьи из периодических изданий, из электронных источников, тезисы конференций.

## **III. Краткое описание программы исследования и разработка биографической анкеты (или любого другого авторского опросника)**

1. В программе обязательно должны быть отражены: объект, предмет исследования, цель, гипотеза (или исследовательские вопросы), задачи и методы исследования.

2. Следует также дать полную характеристику выборки (возраст, пол, образование, социальный статус испытуемых, семейное положение, отношение к исследованию, другие важные для целей исследования характеристики).

Объем выборки – коллектив (или малая группа) образовательного учреждения: педагоги начального звена, работники библиотеки и пр. Оптимальный объем выборки – не менее 15 человек. Учитывая учебный характер работы, возможно использовать выборку 10-15 человек. Основное требование к формированию выборки – она должна быть репрезентативной.

Возможно использование очень маленькой выборки, если действительно в организации работает несколько человек, и все работники вошли в выборку. В этом случае будет превалировать качественный анализ, что требует более глубинного анализа, более тщательного выбора методов.

3. Характеристика методов организации исследования, сбора эмпирической информации, обработки и интерпретации полученных данных.

4. Следует разработать опросник с открытыми и закрытыми вопросами, не менее 10 вопросов с целью выявления мнения испытуемых по тем или иным вопросам (например, представления о будущем, представления о семье, о нравственности и т.д.).

В опроснике должно быть название, легенда и инструкция. Опросник должен быть отпечатан в культурной форме (с соблюдением форматирования).

Следует объяснить, каким образом опросник связан с исследовательскими целями (вопросами).

#### **IV. Составление таблицы с исходными данными**

Таблица должна быть составлена по тем данным, которые получены на выборке. Обычно подобная таблица выносится в приложение студенческой научной работы (магистерской диссертации).

Фамилии испытуемых не указываются, вместо этого даются номера испытуемых. В шапке таблицы указываются методики и показатели. Каждой строке таблицы соответствуют данные, полученные по одному испытуемому.

В таблице должны быть представлены и количественные, и качественные данные. Качественные данные переводятся в количественные, а под таблицей следует указать, что означают цифры.

## Образец составления анкеты

### Анкета для школьников

Здравствуй! Просим Вас принять участие в психологическом исследовании.

Вам будет предложена анкета по политическим представлениям, состоящая из 7 небольших **БЛОКОВ**. В бланке ответов для каждого блока есть номер вопроса и место для номера ответа или строка для записи ответа. Внимательно прочитайте вопрос (**напечатанный жирным шрифтом**) и напишите номер ответа (**жирный шрифт с курсивом**) в бланке для ответов для этого вопроса или напишите свой ответ в соответствующей строке бланка. Если Вы не знаете значение использованных слов или не знаете, как отвечать, выбирайте ответ «Не знаю, затрудняюсь ответить» или напишите «не знаю».

Свою фамилию можете не указывать. Ваши ответы, как и ответы всех участвующих в этом опросе, будут использованы только в обобщенном виде после статистической обработки на компьютерах.

**Спасибо, что согласились участвовать в опросе!**

#### **БЛОК 1. НЕМНОГО О СЕБЕ**

##### **1. Ваш пол**

1. Мужской
2. Женский

##### **2. Класс**

- |            |             |
|------------|-------------|
| 1. 3 класс | 6. 8 класс  |
| 2. 4 класс | 7. 9 класс  |
| 3. 5 класс | 8. 10 класс |
| 4. 6 класс | 9. 11 класс |
| 5. 7 класс |             |

##### **3. Состоите ли Вы в какой-нибудь молодежной организации?**

1. Нет
2. Да (В какой? Название организации напишите в строке бланка ответов под табл.)
3. Затрудняюсь ответить, не знаю

##### **4. К чьему мнению Вы прежде всего прислушиваетесь в важных вопросах? (не более трех ответов)**

- |                         |                                  |
|-------------------------|----------------------------------|
| 1. Мамы                 | 6. Других взрослых               |
| 2. Папы                 | 7. Друзей по школе               |
| 3. Бабушки или дедушки  | 8. Друзей по двору               |
| 4. Других родственников | 9. Не знаю, затрудняюсь ответить |
| 5. Учителей             | 10. Другое                       |

#### **БЛОК 2. ВНУТРЕННЯЯ ПОЛИТИКА (ЗНАНИЯ)**

1. Кто такой Ленин? Что Вы о нем слышали, знаете? Напишите три-четыре фразы.
2. Кто такой Гитлер? Что Вы о нем слышали, знаете? Напишите три-четыре фразы.
3. Кто такой Сталин? Что Вы о нем слышали, знаете? Напишите три-четыре фразы.
4. Кто такой Горбачев? Что о нем слышали, знаете? Напишите три-четыре фразы.
5. Как называлось наше государство, страна до 90-х годов?

### **БЛОК 3. ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА (ЗНАНИЯ)**

**1. Какие страны из списка являются нашими друзьями? (не более трех ответов)**

- |                |                                   |
|----------------|-----------------------------------|
| 1. Белоруссия  | 8. Англия                         |
| 2. Украина     | 9. Германия                       |
| 3. Казахстан   | 10. США (Америка)                 |
| 4. Грузия      | 11. Никакие страны нам не друзья  |
| 5. Азербайджан | 12. Все страны нам друзья         |
| 6. Китай       | 13. Не знаю, затрудняюсь ответить |
| 7. Франция     | 14. Другое                        |

**2. Какие страны из этого же списка являются нашими врагами? (не более трех ответов)**

### **БЛОК 4. ИНТЕРЕС К ПОЛИТИКЕ**

**1. Интересуетесь ли Вы политикой?**

- |        |       |                                  |
|--------|-------|----------------------------------|
| 1. Нет | 2. Да | 3. Не знаю, затрудняюсь ответить |
|--------|-------|----------------------------------|

**2. Откуда Вы получаете информацию о политической жизни мира, страны, области? (не более трех ответов)**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Из телепередач новостей              | 9. От родственников      |
| 2. Из аналитических телепередач         | 10. От учителей          |
| 3. Из радиопередач                      | 11. От других взрослых   |
| 4. Из газет                             | 12. От друзей по школе   |
| 5. Из листовок, агитационных материалов | 13. От друзей по двору   |
| 6. От мамы                              | 14. Затрудняюсь ответить |
| 7. От папы (отчима)                     | 15. Другое               |
| 8. От бабушки или дедушки               |                          |

**3. Часто ли ведутся ли разговоры о событиях в мире, стране, области в Вашей семье?**

1. Никогда
2. Редко
3. Не знаю, затрудняюсь ответить
4. Довольно часто
5. Часто

**4. С кем Вы обсуждаете политические новости, если обсуждаете? (не более трех ответов)**

- |                             |                                  |
|-----------------------------|----------------------------------|
| 1. С мамой                  | 6. С другими взрослыми           |
| 2. С папой (отчимом)        | 7. С друзьями по школе           |
| 3. С бабушкой или дедушкой  | 8. С друзьями по двору           |
| 4. С другими родственниками | 9. Не знаю, затрудняюсь ответить |
| 5. С учителями              | 10. Другое                       |



## **БЛОК 5. ВНУТРЕННЯЯ ПОЛИТИКА (ОЦЕНКА)**

1. Есть ли в нашей стране демократия?
  1. Нет
  2. Не знаю, затрудняюсь ответить
  3. Да
2. Довольны ли Вы достижениями демократии в России?
  1. Нет
  2. Не знаю, затрудняюсь ответить
  3. Да
3. Нужны ли в нашей стране выборы?
  1. Нет
  2. Не знаю, затрудняюсь ответить
  3. Да
4. Для чего, зачем выборы нужны? Напишите несколько фраз.
5. Напишите 3-4 качества, которые характерны для нынешней российской власти.

## **БЛОК 6. ИНТЕРЕСЫ**

1. Что важнее для Вас: интересы государства, страны в целом – или интересы каждого отдельного человека?
  1. Интересы государства, страны в целом
  2. Интересы каждого отдельного человека
  3. Не знаю, затрудняюсь ответить
2. Что для Вас важнее: интересы государства, страны в целом – или ваши личные интересы, интересы вашей семьи?
  1. Интересы государства, страны в целом
  2. Ваши личные интересы, интересы вашей семьи
  3. Не знаю, затрудняюсь ответить
3. Что для Вас важнее: общие интересы окружающих вас людей – или ваши личные интересы, интересы вашей семьи?
  1. Общие интересы окружающих вас людей
  2. Ваши личные интересы, интересы вашей семьи
  3. Не знаю, затрудняюсь ответить

## **БЛОК 7. ОЖИДАНИЯ**

1. Как Вы ожидаете, какой будет жизнь в России через 30 лет?
  1. Будет благополучной страной
  2. все останется так же
  3. будет хуже, чем сейчас
2. Когда я смогу по возрасту участвовать в выборах, то я:
  1. Не буду участвовать в выборах, политика меня не интересует;
  2. Не знаю, затрудняюсь ответить.
  3. Буду участвовать в выборах как избиратель, буду голосовать;
  4. Буду участвовать в выборах как кандидат, пусть за меня голосуют;

## Образец бланка к анкете

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТА. Номер анкеты: \_\_\_\_\_

### **БЛОК 1. НЕМНОГО О СЕБЕ**

№ вопроса	<b>1 (пол)</b>	<b>2 (класс)</b>	<b>3</b>	<b>4</b>		
№ ответа						

3. \_\_\_\_\_

### **БЛОК 2. ВНУТРЕННЯЯ ПОЛИТИКА (ЗНАНИЯ)**

1. Ленин \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Гитлер \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Сталин \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Горбачев \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Название нашей страны до 90-х гг. \_\_\_\_\_

### **БЛОК 3. ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА**

№ вопроса	<b>1 (друзья)</b>			<b>2 (враги)</b>		
№ ответа						

### **БЛОК 4. ИНТЕРЕС К ПОЛИТИКЕ**

№ вопроса	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>3</b>	<b>4</b>	
№ ответа						

### **БЛОК 5. ВНУТРЕННЯЯ ПОЛИТИКА (ОЦЕНКА)**

№ вопроса	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
№ ответа			

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

### **БЛОК 6. ИНТЕРЕСЫ**

№ вопроса	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
№ ответа			

### **БЛОК 7. ОЖИДАНИЯ**

№ вопроса	<b>1</b>	<b>2</b>
№ ответа		

## Образец составления таблицы

Тема исследования: Изучение влияния возрастно-половых и личностных факторов на социометрический статус школьника

Испытуемый	Пол	Возраст	Тревожность (м. Спилбергера)		Агрессив- ность (методика Басса-Дарки)	Социо- метрич статус
			личност- ная	Ситуац.		
1	1	17	10	8	14	0
2	2	17	8	11	14	2
3	1	17	7	12	15	4
4	1	17	9	9	14	1
5	2	16	5	9	10	1
6	2	16	9	10	14	2
7	1	17	9	8	20	3
8	1	18	4	10	14	1
9	1	17	10	6	18	0
10	2	17	8	7	14	2
M (или %)						
σ						

где 1 – мужчина  
2 – женщина.

При характеристике социометрического статуса: цифра означает количество выборов;  
0 – означает отсутствие выбора.

## Образец составления библиографического списка литературы

### Библиографический список использованной литературы

1. Афонькина, Ю. А. Контрольные задания по возрастной психологии. Дошкольный возраст: учебно-методическое пособие для студентов заочных отделений высших учебных заведений / Ю. А. Афонькина. – Мурманск : МГПИ, 1997. – 102 с.
2. Богомолова, Н. Н. Контент-анализ / Н. Н. Богомолова, Н. Г. Стефаненко – М. : МГУ, 1992. – 64 с.
3. Большая энциклопедия психологических тестов / сост. А. Карелин. – М. : изд-во Эксмо, 2006. – 416 с.
4. Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1982. – 464 с.
5. Дружинин, В. Н. Структура и логика психологического исследования. Изд. 2-е, испр. / В. Н. Дружинин. – М. : ИПРАН, 1994. – 163 с.
6. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
7. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности – 2-е изд., испр. и перераб./ О. П. Елисеев. - СПб. : Питер, 2004. – 509 с.
8. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
9. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
10. Карандашев, В. Н. Квалификационные работы по психологии: реферативные, курсовые и дипломные: Учеб.-метод. пособие / В. Н. Карандашев. – М. : Смысл, 2002. – 80 с.
11. Козлов, В. В. Методические указания по выполнению курсовых и дипломных работ по социальной работе и психологии / В.В.Козлов. – Ярославль : Яр. гос. ун-т, 1997. – 39 с.
12. Корнилова, Т. В. Введение в психологический эксперимент / Т.В. Корнилова. – М. : Изд-во Моск. ун-та – ЧеРо, 1997. - 225 с.
13. Куликов, Л. В. Психологические исследования. Методические рекомендации по проведению / Л. В. Куликов. – СПб., 1995. – 136 с.
14. Никандров, В. В. Метод моделирования в психологии: Учеб. пособие / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – 55 с.
15. Никандров, В. В. Неэмпирические методы психологии: Учеб. пособие / В. В. Никандров. – СПб. : Речь, 2003. – 53 с.
16. Оконешникова, О. В. Методология и методика психологического исследования / О. В. Оконешникова. – М. : АПКИППРО, 2011. – 319 с.
17. Оконешникова, О. В. Научно-исследовательская работа студентов психологического факультета. – Мурманск : МГИ, 2003. – 96 с.
18. Оконешникова, О. В. Психологическое исследование (методическое пособие и программа курса). – Мурманск : МГИ, 2003. – 46 с.
19. Петров, Ю. А. Культура мышления: Методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю. А. Петров. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1990. – 118 с.
20. Практикум по возрастной психологии /под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2001. – 688 с.
21. Практикум по общей психологии / под ред. А. И. Щербакова. - М. : Просвещение, 1990. – 288 с.

22. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2005. – 560 с.
23. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / сост. Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Изд-во «Ин-т практич. психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 176 с.
24. Психология детей школьного возраста: Библиографический указатель. 1917-1999 гг. / сост. Е. М. Зубрицкая, А. А. Куликова / под ред. Г. А. Урунтаевой. – М.-Воронеж : МПСИ, 2001. – 256 с.
25. Психология дошкольника: Библиографический указатель. 1917-1998 гг. / сост. Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, М. Ю. Двоеглазова / под ред. Г. А. Урунтаевой. – Москва-Воронеж : МПСИ, 2000. – 288 с.
26. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
27. Регуш, Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л. А. Регуш. – СПб. : Питер, 2001. – 176 с.
28. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Социально-педагогический центр, 1996. – 350 с.
29. Слободчиков, В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
30. Тюрин, Ю. Н. Статистический анализ данных на компьютере / Ю. Н. Тюрин, А. А. Макаров / под ред. В. Э. Фигурнова. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
31. Тютюнник, В. Основы психологических исследований / В. И. Тютюнник. – М. : УМК «Психология», 2002. – 206 с.
32. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение ; Владос, 1995. – 291 с.
33. Учебно-научная работа студентов психологического факультета : учебно-методические рекомендации для студентов, обучающихся по специальности 030301 – «Психология». / авт.-сост. : О. В. Оконешникова, И. Б. Храпенко ; НОУ «Мурманский гуманитарный институт». – Мурманск : НОУ МГИ, 2007. – 56 с.
34. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1997. – 608 с.
35. Ядов, В. А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 248 с.

## **Приложение 4.**

### **Многофакторный опросник личности Р.Б.Кеттела 16-PF**

Используется для выявления 16 индивидуально-психологических особенностей испытуемых, называемых конституционными чертами, плюс фактор самооценки. Существует полный вариант из 187 вопросов и сокращенный вариант из 105 вопросов.

Обычно в качестве выборки выступают испытуемые, начиная с 16 лет. Для подростков и детей существуют другие формы опросника Кеттела.

На основе качественного и количественного анализа содержания личностных факторов и их взаимосвязей могут быть выделены следующие блоки факторов:

- а) Интеллектуальные особенности: факторы В, М, Q1;
- б) Эмоционально-волевые особенности: факторы С, G, I, O, Q3, Q4;
- в) Коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия: факторы А, Н, F, E, Q2, N, L.

#### **Первичные факторы личностного опросника 16-PF:**

- А – замкнутость–общительность,
- В – интеллект,
- С – эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость,
- Е – подчиненность – доминантность,
- F – сдержанность – экспрессивность,
- G – подверженность чувствам – высокая нормативность поведения,
- Н – робость – смелость,
- I – жесткость – чувствительность,
- L – доверчивость – подозрительность,
- М – практичность – развитое воображение,
- N – прямолинейность – дипломатичность,
- O – уверенность в себе – тревожность,
- Q1 – консерватизм – радикализм,
- Q2 – конформизм – нонконформизм,
- Q3 – низкий самоконтроль – высокий самоконтроль,
- Q4 – расслабленность – напряженность,
- MD – адекватность самооценки.

## Характеристика шкал личностного опросника 16-PF Кеттелла

Название шкалы	Низкое значение фактора	Высокое значение фактора
А – замкнутость–общительность	Шизотимия: Скрытный, обособленный, отчужденный, необщительный, замкнутый, безучастный, холодный (жесткий). Сердитый, мрачный. Критичный, непреклонный, отстаивает свои идеи, объективный, скептический, недоверчивый.	Аффектотимия: Сердечный, добрый, беспечный, общительный, открытый, добродушный, непринужденный, мягкий, веселый. Готов к сотрудничеству, доверчивый, предпочитает присоединяться к людям, легко приспосабливается, идет на поводу.
В – интеллект	Низкий интеллект: Несобранный, тупой, конкретность и ригидность мышления, эмоциональная дезорганизация мышления. Низкие умственные способности.	Высокий интеллект: Собранный, сообразительный, абстрактность мышления. Высокие умственные способности и высокий уровень эрудиции, проникающий, быстро схватывающий, адаптивный.
С – эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость	Слабость «Я»: Эмоциональная неустойчивость, переменчив в настроениях и неустойчив в интересах, легко расстраивается, беспокойный, уклоняется от ответственности, имеет тенденцию уступать, отказывается от работы, не вступает в споры в проблемных ситуациях,	Сила «Я»: Личностная зрелость и эмоциональная устойчивость, трезво и реалистично смотрит на вещи, работоспособный, реалистично настроенный, спокойный, выдержанный, флегматичный. Эмоционально зрелый, имеет постоянный интересы, управляет ситуацией. Может иметь место эмоциональная ригидность и нечувствительность.
Е – подчиненность – доминантность	Невротические симптомы, утомляемость. Конформность: Мягкий, кроткий, послушный, уступчивый, зависимый, услужливый, любезный, застенчивый, берет вину на себя, безропотный, пассивный, покорный, подчиняющийся, тактичный, скромный, дипломатичный, легко выводится из равновесия авторитетным руководством, экспрессивный.	Доминантность: Доминирование, властный, неуступчивый, самоуверенный, напористый, агрессивный, упрямый вплоть до агрессивности, грубый, конфликтный, бунтарь, своеправный, непослушный, неустойчивый, независимый, непреклонный, требует восхищения.
F – сдержанность – экспрессивность	Дисургенсия, сдержанность: Озабоченный, спокойный, молчаливый, серьезный, бла-	Сургенсия, экспрессивность: Беззаботный, восторженный, невнимательный, небреж-

<p>G – подверженность чувствам – высокая нормативность поведения</p>	<p>горазумный, рассудительный. Задумчивый, медлительный, необщительный, медлительный, осторожный, склонен усложнять, пессимистичен в восприятии действительности. Беспокоится о будущем, ожидает неудач. Окружающим кажется скучным, вялым, чопорным. Низкое «супер-эго»: Подверженность чувствам, несогласие с общепринятыми моральными нормами, стандартами. Непостоянный переменчивый, гибкий, вызывает недоверие, потворствует своим желаниям, небрежный, ленивый, независимый, игнорирует обязанности. Подвержен влиянию случая и обстоятельств. Беспринципность, неорганизованность, безответственность. Возможно антисоциальное поведение.</p>	<p>ный, беспечный. Жизнерадостный, веселый, импульсивный, подвижный, энергичный, разговорчивый, откровенный, экспрессивный, живой, проворный. Отмечается значимость социальных контактов. Искренен в отношениях, эмоционален. Динамичен в общении. Часто становится лидером, энтузиастом, верит в удачу. Высокое «супер-эго»: Высокая нормативность, сильный характер, добросовестный, настойчивый, моралист, степенный, уравновешенный, ответственный. Упорный, стойкий, решительный, достойный доверия, эмоционально дисциплинирован, собранный, совестливый, имеет чувство долга, соблюдает моральные стандарты и правила. Настойчив в достижении цели, точность, деловая направленность.</p>
<p>H – робость – смелость</p>	<p>Тректя: Робость, нерешительность, застенчивость, сдержанность, боязливость. Смущается в присутствии других, эмоциональный, сдержанный, озлобленный, раздраженный, ограниченный, строго придерживается правил, быстро реагирует на опасность, отличается повышенной чувствительностью к угрозе, деликатный, внимательный к другим. Не уверен в своих силах, предпочитает находиться в тени, предпочитает одного-двух друзей большому обществу.</p>	<p>Пармия: Смелость, предприимчивость, социальная смелость, толстокожесть, Авантюристичный, склонный к риску, общительный, активный, явный интерес к другому полу, чувствительный, отзывчивый, добродушный, импульсивный, растороженный, держится свободно, эмоциональный, артистические интересы, беззаботный, не понимает опасности.</p>
<p>I – жесткость – чувствительность</p>	<p>Харрия: Низкая чувствительность,</p>	<p>Премсия: Мягкосердечие, нежность,</p>



толстокожесть, суровость, не верит в иллюзии, рассудочность, реалистичность суждений, практичность, некоторая жесткость.

Несентиментальный, ожидает малого от жизни, мужественный, самоуверенный, берет на себя ответственность, суровый (до цинизма), черствый в отношениях, незначительные артистические наклонности, не фантазер, действует практично и логично, постоянный, не обращает внимания на физические недомогания.

L – доверчивость – подозрительность

Алаксия:

Доверчивость, внутренняя расслабленность, соглашается с условиями, откровенный.

Чувство собственной незначимости, жалуется на перемены, неподозрительный, свободный от зависимости, Легко забывает трудности, понимает, прощает, терпимый, уживчивый, благожелательный по отношению к другим, небрежно относится к замечаниям, покладистый, легко ладит с людьми, хорошо работает в коллективе.

M – практичность – развитое воображение

Праксерния:

Практичность, приземленность, мало воображения. Быстро решает практические вопросы, занят своими интересами, прозаичен, избегает всего необычного, следует общепринятым нормам, руководствуется объективной

чувствительность, зависимость, сверхосторожность, стремление к покровительству.

Неугомонный, суетливый, беспокойный, ожидает внимания от окружающих, навязчивый, ненадежный, ищет помощи и симпатии, способный к эмпатии, сочувствию, пониманию, сопереживанию, добрый, мягкий, терпимый к себе и окружающим, утонченный, жеманный, напыщенный, притворный, артистичный, женственный, фантазирует в беседе и наедине с собой, склонный к романтизму, художественность восприятия мира, действует по интуиции, изменчивый, ветреный, ипохондрик, беспокоится о состоянии своего здоровья.

Протенсия:

Подозрительность, ревность, зависть, «защита» и внутреннее напряжение.

Большое самомнение, догматичность, подозрительность, задерживает свое внимание на неудачах, тиран.

Требует от окружающих нести ответственность за ошибки, раздражительный. Его интересы обращены на самого себя, осторожен в своих поступках, эгоцентричен.

Аутия:

Мечтательность, идеалистичность, богатое воображение, богемность, рассеянность.

Поглощен своими идеями, увлекается искусством, теорией, верованиями, увлечен внутренними иллюзиями,

<p>N – прямолинейность – дипломатичность</p>	<p>реальностью, надежен в практическом суждении, честный, добросовестный, беспокойный, но твердый. Ему свойственна некоторая ограниченность, излишняя внимательность к мелочам.</p> <p>Прямолинейность: Наивность, простоватость, простые вкусы, отсутствие проницательности. Неопытен в анализе мотивировок. Прямой, но бестактный в обращении. Имеет неконкретный ум. Откровенный, естественный, непосредственный.</p> <p>Общительный, несдержан эмоционально. Довольствуется имеющимся. Слепо верит в человеческую сущность.</p>	<p>высокий творческий потенциал.</p> <p>Капризный, легко отступает от здравого смысла, легко приводится в восторг, неуравновешенный.</p> <p>Дипломатичность: Проницательность, хитрость, опытный, искушенный, расчетливый, разумный. Изысканный, умеет вести себя в обществе, имеет тонкий ум, эмоционально выдержан, искусственный, эстетически изощрен, проницателен по отношению к окружающим, честолюбивый, возможно, ненадежен, осторожен, «срезает углы».</p>
<p>O – уверенность в себе – тревожность</p>	<p>Гипертимия: Беспечность, самоуверенность, самонадеянность, спокойствие, безмятежность, благодушие, хладнокровие, веселый, жизнерадостный, нечувствителен к одобрению или порицанию окружающих, энергичен, небоязливый, бездумный.</p>	<p>Гипотимия: Чувство вины, полон страха, тревоги, предчувствий, самобичевания, неуверенность в себе, обеспокоенность. Депрессивный, подавлен, легко плачет. Легко раним, находится во власти настроения, впечатлительный. Сильное чувство долга, чувствителен к реакциям окружающих, скрупулезный, суетливый. Ипохондрик. Симптомы страха.</p>
<p>Q1 – консерватизм – радикализм</p>	<p>Консерватизм: Почтенный, имеет установившиеся взгляды, идее, терпим к традиционным трудностям, принимает только испытанное временем, подозрительность к новым людям, с сомнениям относится к новым идеям, склонен к морализации и нравоучениям.</p>	<p>Одинокий, погружен в мрачные раздумья.</p> <p>Радикализм: Экспериментатор, либерал, свободомыслящий, аналитик, хорошая информированность, терпимость к неудобствам. Критически настроен, характеризуется наличием интеллектуальных интересов, аналитичностью мышления. Не доверяет авторитетам, на веру ничего не принимает.</p>

Q2 – конформизм – нон-конформизм	Зависимость от группы: Социабельность, несамостоятельность, последовательность, нуждается в групповой поддержке, принимает решения вместе с другими, следует за общественным мнением, ориентируется на социальное одобрение, безынициативен.	Самодостаточность: Групповая независимость, самостоятельность, находчивость, самостоятельно принимает решения, может господствовать, не нуждается в поддержке других людей, независим.
Q3 – низкий самоконтроль – высокий самоконтроль	Низкое самомнение: Плохо контролируем, небрежный, неточный, следует своим побуждениям, не считается с общественными правилами, не внимателен и не деликатен, недисциплинирован, внутренняя конфликтность представлений о себе.	Высокое самомнение: Самолюбие, самоконтроль, точный, волевой, может подчинить себе, действует по осознанному плану, эффективный лидер, принимает социальные нормы, контролирует свои эмоции и поведение, доводит дело до конца, целенаправлен.
Q4 – расслабленность – напряженность	Низкая «эго-напряженность»: Расслабленный, спокойный, вялый, апатичный, сдержанный, не фрустрирующий, низкая мотивация, лень, излишняя неудовлетворенность, невозмутимость.	Высокая «эго-напряженность»: Собранный, энергичный, возбужденный, раздражительный, повышенная мотивация, активен, несмотря на утомляемость, раздражительный, слабое чувство порядка.
MD – адекватность самооценки	Критичность, склонность признавать свои недостатки	Желание показать себя лучше, чем есть на самом деле. Переоценка себя.

### Вторичные факторы

Название фактора	Низкие оценки	Высокие оценки
Фактор F1	Низкая тревожность	Высокая тревожность
Фактор F2	Интроверт	Экстраверт
Фактор F3	Сензитивность	Реактивная уравновешенность
Фактор F4	Конформность	Независимость

## Приложение 4А. Текст 16-факторного опросника Р. Кеттела. Форма С.

**Инструкция:** Перед вами ряд вопросов, которые помогут определить некоторые свойства вашей личности. Здесь не может быть ответов “правильных” или “ошибочных”. Старайтесь отвечать искренне и точно на каждый вопрос. Вы должны выбрать один из трех предлагаемых ответов, который в наибольшей степени соответствует вашим взглядам, вашему мнению о себе. Отвечать надо следующим образом: в соответствующей клеточке на бланке для ответов поставьте отчетливый крестик.

### Текст опросника

1. Я думаю, что моя память сейчас лучше, чем была раньше.  
а) Да, б) трудно сказать, с) нет.
2. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей.  
а) Да, б) иногда, с) нет.
3. Если бы я сказал, что небо находится “внизу” и что зимой “жарко”, я должен был бы назвать преступника:  
а) бандитом, б) святым, с) тучей.
4. Когда я ложусь спать, я засыпаю:  
а) быстро, б) нечто среднее, с) с трудом.
5. Если бы я вел машину по дороге, где много других автомобилей, я предпочел бы:  
а) пропустить вперед большинство машин, б) не знаю, с) обогнать все идущие впереди машины.
6. В компании я предоставляю другим шутить и рассказывать всякие истории.  
а) Да, б) иногда, с) нет.
7. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка.  
а) Верно, б) трудно сказать, с) неверно.
8. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть. а) Да, б) иногда, с) нет.
9. Я бы скорее занимался:  
а) фехтованием и танцами, б) затрудняюсь сказать, с) борьбой и баскетболом.
10. Меня забавляет то, что люди делают, совсем не похоже на то, что они потом рассказывают об этом.  
а) Да, б) иногда, с) нет.
11. Читая о каком-то происшествии, я интересуюсь всеми подробностями.  
а) Всегда, б) иногда, с) редко.
12. Когда друзья подшучивают надо мной, я обычно смеюсь вместе со всеми и вовсе не обижаюсь.  
а) Верно, б) не знаю, с) неверно.
13. Если мне кто-нибудь нагрубит, могу быстро забыть об этом.  
а) Верно, б) не знаю, с) неверно.
14. Мне больше нравится придумывать новые способы в выполнении какой-либо работы, чем придерживаться испытанных приемов.  
а) Верно, б) не знаю, с) неверно.
15. Когда я планирую что-нибудь, я предпочитаю делать это самостоятельно, без чьей-либо помощи.  
а) Верно, б) иногда, с) неверно.
16. Думаю, что я менее чувствительный и легко возбудимый, чем большинство людей.  
а) Верно, б) затрудняюсь ответить, с) неверно.

17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решение.  
а) Верно, б) не знаю, с) неверно.
18. Иногда, хотя и кратковременно, у меня возникает чувство раздражения к родителям.  
а) Да, б) не знаю, с) нет.
19. Я скорее рассказал бы свои сокровенные мысли:  
а) моим хорошим друзьям, б) не знаю, с) в своем дневнике.
20. Я думаю, что слово, противоположное по смыслу слову “неточный”, это:  
а) небрежный, б) тщательный, с) приблизительный.
21. У меня всегда хватает энергии, когда мне это необходимо.  
а) Да, б) трудно сказать, с) нет.
22. Меня больше раздражают люди, которые:  
а) своими грубыми шутками вгоняют людей в краску, б) затрудняюсь ответить, с) создают неудобства для меня, опаздывая на условленную встречу.
23. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.  
а) Верно, б) не знаю, с) нет.
24. Я думаю, что:  
а) не все надо делать одинаково тщательно, б) затрудняюсь сказать, с) любую работу следует выполнять тщательно, если вы за нее взялись.
25. Мне всегда приходится преодолевать смущение:  
а) Да, б) возможно, с) нет.
26. Мои друзья чаще:  
а) советуются со мной, б) делают то и другое поровну, с) дают советы.
27. Если приятель обманывает меня в мелочах, я скорее предпочитаю сделать вид, что не заметил этого, чем разоблачить его.  
а) Да, б) иногда, с) нет.
28. Мне нравится друг:  
а) интересы которого имеют деловой и практический характер, б) не знаю, с) который отличается глубоко продуманными взглядами на жизнь.
29. Я не могу равнодушно слушать, как другие люди высказывают идеи, противоположные тем, в которые я верю.  
а) Верно, б) затрудняюсь ответить, с) неверно.
30. Меня волнуют мои прошлые поступки и ошибки.  
а) Да, б) не знаю, с) нет.
31. Если бы я одинаково хорошо умел и то и другое, то я бы предпочел:  
а) играть в шахматы, б) трудно сказать, с) играть в городки.
32. Мне нравятся общительные, компанейские люди.  
а) Да, б) не знаю, с) нет.
33. Я настолько осторожен и практичен, что со мной случается меньше неприятных неожиданностей, чем с другими людьми.  
а) Да, б) трудно сказать, с) нет.
34. Я могу забыть о своих заботах и обязанностях, когда это мне необходимо.  
а) Да, б) иногда, с) нет.
35. Мне бывает трудно признать, что я неправ.  
а) Да, б) иногда, с) нет.
36. На предприятии мне было бы интереснее:  
а) работать с машинами и механизмами и участвовать в основном производстве, б) трудно сказать, с) беседовать с людьми, занимаясь общественной работой.
37. Какое слово не связано с двумя другими?  
а) Луна, б) воздух, с) солнце.
38. То, что в некоторой степени отвлекает мое внимание:

- a) раздражает меня, b) нечто среднее, c) не беспокоит меня совершенно.
39. Если бы у меня было много денег, то я:  
a) позаботился бы о том, чтобы не вызывать к себе зависти, b) не знаю,  
c) жил бы, не стесняя себя ни в чем.
40. Худшее наказание для меня:  
a) тяжелая работа, b) не знаю, c) быть запертым в одиночестве.
41. Люди должны больше, чем они делают это сейчас, требовать соблюдения законов морали.  
a) Да, b) иногда, c) нет.
42. Мне говорили, что ребенком я был:  
a) спокойным и любил оставаться один, b) не знаю, c) живым и подвижным.
43. Мне нравилась бы практическая повседневная работа с различными установками и машинами.  
a) Да, b) не знаю, c) нет.
44. Я думаю, что большинство свидетелей говорят правду, даже если это нелегко.  
a) Да, b) трудно сказать, c) нет.
45. Иногда я не решаюсь проводить в жизнь свои идеи, потому что они кажутся мне неосуществимыми.  
a) Верно, b) затрудняюсь ответить, c) неверно.
46. Я стараюсь смеяться над шутками не так громко, как это делает большинство людей.  
a) Верно, b) не знаю, c) неверно.
47. Я никогда не чувствую себя таким несчастным, что хочется плакать.  
a) Верно; b) не знаю; c) неверно.
48. В музыке я наслаждаюсь:  
a) маршами в исполнении военных оркестров; b) не знаю; c) скрипичными соло.
49. Я бы скорее предпочел провести два летних месяца:  
a) в деревне с одним или двумя друзьями; b) затрудняюсь сказать;  
c) возглавляя группу в туристическом походе.
50. Усилия, затраченные на составление планов:  
a) никогда не лишние; b) трудно сказать; c) не стоят этого.
51. Необдуманные поступки и высказывания моих приятелей в мой адрес не обижают и не огорчают меня.  
a) Верно; b) не знаю; c) неверно.
52. Когда мне все удается, я нахожу эти дела мелкими.  
a) Всегда; b) иногда; c) редко.
53. Я предпочел бы работать:  
a) в учреждении, где мне пришлось бы руководить людьми и все время быть среди них;  
b) затрудняюсь ответить;  
c) архитектором, который в тихой комнате разрабатывает свой проект.
54. Дом так относится к комнате, как дерево к:  
a) лесу; b) растению; c) листу.
55. То, что я делаю, у меня не получается:  
a) редко; b) иногда; c) часто.
56. В большинстве дел я:  
a) предпочитаю рискнуть; b) не знаю; c) предпочитаю действовать наверняка.
57. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю.  
a) Скорее всего это так; b) не знаю; c) думаю, что нет.
58. Мне больше нравится человек:  
a) большого ума, будь он даже ненадежен и непостоянен; b) трудно сказать;

- с) со средними способностями, но зато умеющий противостоять всяким соблазнам.
59. Я принимаю решение:  
а) быстрее, чем многие люди; б) не знаю;      с) медленнее, чем большинство людей.
60. На меня большее впечатление производят:  
а) мастерство и изящество; б) трудно сказать;      с) сила и мощь.
61. Я считаю себя человеком, склонным к сотрудничеству.  
а) Да;      б) нечто среднее;      с) нет.
62. Мне больше нравится разговаривать с людьми изысканными, утонченными, чем с откровенными и прямолинейными.  
а) Да,      б) не знаю,      с) нет.
63. Я предпочитаю:  
а) решать вопросы, касающиеся лично меня, сам;      б) затрудняюсь ответить;  
с) советоваться с моими друзьями.
64. Если человек не отвечает сразу же, после того, как я что-нибудь сказал ему, то я чувствую, что, должно быть, сказал какую-нибудь глупость.  
а) Верно;      б) не знаю;      с) неверно.
65. В школьные годы я получил больше всего знаний:  
а) на уроках;      б) трудно сказать;      с) читая книги.
66. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности.  
а) Верно;      б) иногда;      с) неверно.
67. Когда вопрос, который надо решить, очень труден и требует от меня много усилий, я стараюсь:  
а) заняться другим вопросом;      б) затрудняюсь ответить;  
с) еще раз попытаться решить этот вопрос.
68. У меня возникают сильные эмоции: тревога, гаев, приступы смеха и т.д. — без определенной причины.  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
69. Иногда я соображаю уже, чем обычно.  
а) Верно;      б) не знаю;      с) неверно.
70. Мне приятно сделать человеку одолжение, согласившись назначить встречу с ним в удобное для него время, даже если это немного неудобно для меня.  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
71. Я думаю, что правильное число, которое должно продолжить ряд: 1, 2, 4, 0, 5, — будет:  
а) 10;      б) 5;      с) 7.
72. Иногда у меня бывают непродолжительные приступы тошноты и головокружения без определенной причины.  
а) Да,      б) не знаю,      с) нет.
73. Я предпочитаю скорее отказаться от своего заказа, чем доставить официанту или официантке лишнее беспокойство:  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
74. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.  
а) Верно;      б) трудно сказать, с) неверно.
75. На вечеринке мне нравится:  
а) принимать участие в интересной беседе;      б) затрудняюсь ответить;  
с) смотреть, как люди отдыхают, и просто отдыхать самому.
76. Я высказываю свое мнение независимо от того, сколько людей могут услышать его.  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
77. Если бы я мог перенестись в прошлое, я бы больше хотел встретиться с:  
а) Колумбом;      б) не знаю;      с) Пушкиным.

78. Я вынужден удерживать себя от того, чтобы не улаживать чужие дела.  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
79. Если люди плохо обо мне думают, то я не стараюсь переубедить их, а продолжаю поступать так, как считаю нужным.  
а) Да;      б) трудно сказать;      с) нет.
80. Работая в магазине, я предпочел бы:  
а) оформлять витрины;      б) не знаю;      с) быть кассиром.
81. Если я вижу, что мой старый друг холоден со мной и избегает меня, я обычно:  
а) сразу же думаю: “У него плохое настроение”;      б) не знаю;  
с) беспокоюсь о том, какой неверный поступок я совершил.
82. Все несчастья происходят из-за людей, которые стараются во все внести изменения, хотя уже существуют удовлетворительные способы решения эти вопросов.  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
83. Я получаю большое удовольствие, рассказывая местные новости.  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
84. Аккуратные, требовательные люди не уживаются со мной.  
а) Верное      б) иногда;      с) неверно.
85. Мне кажется, что я менее раздражительный, чем большинство людей  
а) Верно;      б) не знаю;      с) неверно.
86. Мне легче не считаться с другими людьми, чем им со мной.  
а) Верно;      б) иногда;      с) неверно.
87. Бывает, что все утро я не хочу ни с кем разговаривать.  
а) часто;      б) иногда;      с) никогда
88. Если стрелки часов встречаются ровно через каждые 60 минут, отмеренных по точным часам, то эти часы:  
а) отстают,      б) идут правильно; с) спешат.
89. Мне бывает скучно:  
а) часто;      б) иногда;      с) редко
90. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом.  
а) Верно;      б) иногда;      с) неверно.
91. Я считаю, что нужно избегать излишних волнений, потому что они утомляют.  
а) Да,      б) не знаю,      с) нет.
92. Дома в свободное время я:  
а) болтаю и отдыхаю;      б) затрудняюсь ответить;  
с) занимаюсь интересующими меня делами.
93. Я робко и осторожно отношусь к установлению дружеских отношений с новыми людьми.  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
94. Я считаю, что то, что люди говорят стихами, можно также выразить прозой.  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
95. Я подозреваю, что люди, с которыми я нахожусь в дружеских отношениях, могут оказаться отнюдь не друзьями за моей спиной.  
а) Да, в большинстве случаев;      б) иногда;      с) нет.
96. Я думаю, что даже самые драматические события через год уже не оставят в моей душе никаких следов.  
а) Да;      б) иногда;      с) нет.
97. Я думаю, что было бы интереснее быть:  
а) натуралистом и работать с растениями;      б) не знаю;      с) страховым агентом.
98. Я испытываю беспричинный страх и отвращение по отношению к некоторым вещам, к определенным животным, местам и т.д.



а) Да;            б) иногда;    с) нет.

99. Я люблю размышлять о том, как можно было бы улучшить мир.

а) Да;            б) трудно сказать; с) нет.

100. Я предпочитаю игры:

а) где надо играть в команде или иметь партнера;            б) не знаю;

с) где каждый играет за себя.

101. Ночью мне снятся фантастические или нелепые сны.

а) Да;            б) иногда;    с) нет.

102. Если я остаюсь в доме один, то через некоторое время я ощущаю тревогу и страх.

а) Да;            б) иногда;    с) нет.

103. Я могу своим дружеским отношением ввести людей в заблуждение, так как на самом деле они мне не нравятся.

а) Да;            б) иногда;    с) нет.

104. Какое слово менее связано с двумя другими:

а) думать;        б) видеть;        с) сломать.

105. Если мать Марии является сестрой отца Александра, то кем является Александр по отношению к отцу Марии?

а) двоюродным братом;        б) племянником;        с) дядей.

**Приложение 4Б.**  
**Ключи к опроснику 16-PF Кеттелла. Форма С.**

Название фактора	Значимые ответы варианта «а» и «с» (2 балла)	Значимые ответы варианта «б» (1 балл)
А – замкнутость – общительность	2с, 19а, 36с, 53а, 70а, 87с	2b, 19b, 36b, 53b, 70b, 87b
В – интеллект	Назначается только 1 балл: 104а, 105b	3b, 20с, 37b, 54с, 71а, 88с,
С – эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость	4а, 21а, 38с, 55а, 72с, 89с	4b, 21b, 38b, 55b, 72b, 89b
Е – подчиненность – доминантность	5с, 22с, 39а, 56а, 73с, 90а	5b, 22b, 39b, 56b, 73b, 90b
F – сдержанность – экспрессивность	6с, 23а, 40с, 57а, 74а, 91с	6b, 23b, 40b, 57b, 74b, 91b
G – подверженность чувствам – высокая нормативность поведения	7а, 24с, 41а, 58с, 75а, 92с	7b, 24b, 41b, 58b, 75b, 92b
Н – робость – смелость	8а, 25с, 42с, 59а, 76а, 93с	8b, 25b, 42b, 59b, 76b, 93b
I – жесткость – чувствительность	9а, 26а, 43с, 60а, 77с, 94с	9b, 26b, 43b, 60b, 77b, 94b
L – доверчивость – подозрительность	10а, 27с, 44с, 61с, 78а, 95а	10b, 27b, 44b, 61b, 78b, 95b
М – практичность – развитое воображение	11с, 28с, 45а, 62, 79а, 96с	11b, 28b, 45b, 62а, 79b, 96b
N – прямолинейность – дипломатичность	12с, 29а, 46а, 63а, 80с, 97с	12b, 29b, 46b, 63b, 80b, 97b
О – уверенность в себе – тревожность	13с, 30а, 47с, 64а, 81с, 98а	13b, 30b, 47b, 64b, 81b, 98b
Q1 – консерватизм – радикализм	14а, 31а, 48с, 65с, 82с, 99а	14b, 31b, 48b, 65b, 82b, 99b
Q2 – конформизм – нонконформизм	15а, 32с, 49а, 66а, 83с, 100с	15b, 32b, 49b, 66b, 83b, 100b
Q3 – низкий самоконтроль – высокий самоконтроль	16а, 33а, 50а, 67с, 84с, 101с	16b, 33b, 50b, 67b, 84b, 101b
Q4 – расслабленность – напряженность	17а, 34с, 51с, 68а, 85с, 102а	17b, 34b, 51b, 68b, 85b, 102b
MD – адекватность самооценки	1а, 18с, 35с, 52а, 69с, 86с, 103с	1б, 18b, 35b, 52b, 69b, 86b, 103b

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
1. Научное исследование: основные требования и виды научных исследований в психологии и образовании.....	6
1.1. Характеристика научных работ	6
1.2. Основные требования к научному исследованию в психологии	7
1.3. Доказательность научного исследования	9
2. Логика научного познания.....	10
3. Методология научного исследования в психологии.....	14
4. Обзор основных парадигм психологического исследования.....	22
5. Характеристика естественного и гуманитарного подхода в психологии.....	27
6. Качественные методы в гуманитарном исследовании.....	31
7. Структура научного исследования.....	42
7.1. Программа научного исследования	42
7.2. Отчет о проведенном исследовании	43
7.3. Этапы психологического исследования	46
7.4. Обоснование программы исследования: проблема, объект, предмет, цель, задачи	51
7.5. Модель и гипотеза научного исследования	55
8. Научное исследование в психологии и образовании.....	60
8.1. Требования к магистерской диссертации по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр» в области организационно-управленческой деятельности)	60
8.1.1. Примерная тематика магистерских диссертаций	62
8.1.2. Критерии оценки магистерской диссертации	65
8.1.3. Технические требования к магистерской диссертации	65
8.2. Этапы выполнения студенческой научной работы	68
8.2. Библиографическая работа и теоретический анализ проблемы	72
8.2.1. Библиографическая подготовка научного исследования	72
8.2.2. Построение литературного обзора	73
8.2.3. Оформление ссылок на источники	75
8.2.5. Теоретический анализ проблемы	76
8.2.6. Создание теоретической модели исследуемого явления	78
8.3. Эмпирическое исследование	81

8.3.1. Разработка программы эмпирического исследования	81
8.3.2. Подбор методик в психологическом исследовании	83
8.3.3. Формирование выборки для психологического исследования	88
8.3.4. Сбор эмпирических данных	91
8.3.5. Обработка результатов эмпирического исследования	92
8.3.6. Интерпретация результатов. Выводы и рекомендации	103
9. Практические исследования в психологии и образовании.....	104
9.1. Характеристика прикладного исследования	104
9.2. Этапы прикладного исследования	106
9.3. Схема психологического практико-прикладного исследования	110
9.4. Методология разработки профилактических программ в области здоровья (на примере программы профилактики ФАС)	118
10. Проектные работы в психологии.....	120
11. Диагностика как разновидность практической деятельности.....	128
11. 1. Методологические проблемы психодиагностики	128
11.2. Этапы диагностической деятельности	134
11.3. Модель и гипотеза в диагностическом исследовании	137
11.4. Критерии диагностики доктора Хауса как образец продуцирования моделей-гипотез	139
Литература.....	143
Приложение 1. Выдержки из ФГОС. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»).....	156
Приложение 2. Выдержки из Национального стандарта Российской Федерации. Национальный стандарт российской федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Диссертация и автореферат диссертации.....	164
Приложение 2А. Правила и примеры оформления библиографических ссылок (выдержки из Национального стандарта)	174
Приложение 2Б (справочное). Примеры библиографических записей документов в списке литературы (выдержки из Национального стандарта)	177
Приложение 3. Контрольные работы по дисциплине «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления Методические указания и рекомендации по выполнению контрольной работы.....	179

Темы контрольных работ	179
Структура контрольной работы	181
I. Выполнение обоснования научного исследования	181
II. Составление библиографического списка использованной литературы в соответствии с требованиями ГОСТа	183
III. Краткое описание программы исследования и разработка биографической анкеты (или любого другого авторского опросника)	183
IV. Составление таблицы с исходными данными	184
Образец составления анкеты	185
Образец бланка к анкете	188
Образец составления таблицы	189
Образец составления библиографического списка литературы	190
Приложение 4. Многофакторный опросник личности Р.Б.Кеттелла 16-PF.....	192
Приложение 4А. Текст 16-факторного опросника Р. Кеттелла. Форма С.	198
Приложение 4Б. Ключи к опроснику 16-PF Кеттелла. Форма С.	204