

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Кубанский государственный университет»
Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики

УТВЕРЖДАЮ



РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ

ФТД.02 НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Направление подготовки **44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

Направленность (профиль) **«Психолого-педагогическое сопровождение
семейного образования»**

Форма обучения **заочная**

Квалификация (степень) выпускника **магистр**

Краснодар 2020

Рабочая программа дисциплины ФТД.02 «Научные исследования профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» составлена в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) «Психолого-педагогическое сопровождение семейного образования»

Программу составил(и):

Рослякова Надежда Ивановна, профессор
кафедры дошкольной педагогики и психологии,
доктор педагогических наук, профессор



Рабочая программа дисциплины «Научные исследования профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» утверждена на заседании кафедры дошкольной педагогики и психологии протокол №17 «7» мая 2019 г.

Заведующий кафедрой (разработчика) Рослякова Н.И.



Рабочая программа дисциплины «Научные исследования профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» обсуждена на заседании кафедры дошкольной педагогики и психологии протокол №17 «7» мая 2020 г.

Заведующий кафедрой (разработчика) Рослякова Н.И.



Утверждена на заседании учебно-методической комиссии факультета педагогики психологии и коммуникативистики протокол № 10 «20» мая 2020 г.

Председатель УМК факультета Гребенникова В.М.



Рецензенты:



Сажина Н.М., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой технологии и предпринимательств Кубанского государственного университета



Цику З.И., заведующая МБДОУМО г. Краснодар «Детский сад № 214»

1 Цели и задачи изучения дисциплины (модуля)

1.1 Цель освоения дисциплины

активизировать вероятную профессиональную рефлексию у студентов магистратуры как исследователей в области психолого-педагогической деятельности, в её теоретическом, методологическом и методическом аспектах.

1.2 Задачи дисциплины

1. изучение, анализ и обобщение результатов отечественных и зарубежных научных исследований в области педагогики и психологии образования с целью определения проблем исследования;
2. разработка и использование современных, в том числе, информационных и компьютерных методов психолого-педагогического исследования, с использованием современных средств обработки результатов, баз данных и знаний (сетевых, интернет-технологий);
3. проектирование и реализация научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, исследовательских и социальных проектов в сфере образования, культуры, социальной защиты, здравоохранения;
4. анализ и обобщение результатов исследовательских, развивающих, педагогических и иных социальных проектов в психолого-педагогической области;
5. экспертиза образовательных программ, проектов, психолого-педагогических технологий с точки зрения их соответствия возрастным возможностям обучающихся и соответствия современным научным психологическим подходам в возрастной, педагогической и социальной психологии;
6. создание методов и средств психологической диагностики нарушений развития;
7. разработка и реализация коррекционно-образовательных программ психолого-педагогического направления, повышение психологической компетентности [у] участников образовательного процесса;
8. изучение закономерностей и особенностей психического развития детей и взрослых с различными психическими и физическими недостатками в разных условиях, прежде всего, в условиях коррекционного обучения.

На основе сказанного, задачи учебной дисциплины – это определение основных понятий научного психолого-педагогического исследования, соотнесение этих понятий и их использование при решении специализированных учебно-исследовательских задач (case studies), моделирующих научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления.

1.3 Место дисциплины (модуля) в структуре образовательной программы

Дисциплина «Научные исследования профессиональной деятельности психолого-педагогического направления» (ФТД.02) относится к части ФТД. Факультативы учебного плана.

1.4 Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине (модулю), соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы

Изучение данной учебной дисциплины направлено на формирование у обучающихся УК-1; ПК-4.

№ п.п.	Код и наименование компетенции	Индикаторы достижения компетенции		
		знает	умеет	владеет
1.	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	методы критического анализа и оценки современных научных достижений; методы критического анализа;	выделять проблемную ситуацию, описывать ее, определять основные вопросы, на которые необходимо ответить в процессе анализа, формулировать гипотезы; описывать явления с разных сторон, выделять и сопоставлять разные позиции	выделяет основания, преимущества и недостатки, границы применимости положений, выделяет скрытые связи, зависимости на основе интеграции, синтеза информации, положений; аргументирует

№ п.п.	Код и наименование компетенции	Индикаторы достижения компетенции		
		знает	умеет	владеет
		основные принципы критического анализа	рассмотрения явления, варианты решения проблемной ситуации; получать новые знания на основе анализа, синтеза и др.; собирать данные по сложным научным проблемам, относящимся к профессиональной области	предлагаемую стратегию решения проблемной ситуации, обосновывает действия, определяет возможности и ограничения ее применимости
	ПК-4 - способен проводить анализ семейной микросреды обучающихся и организовывать семейное консультирование для решения психологических проблем (в том числе проблем воспитания, обучения и развития детей)	методы психолого- педагогической диагностики и формы их применения для выявления возможностей, интересов, способностей и склонностей членов семьи	использовать и разрабатывать методы психолого- педагогической диагностики для выявления и реализации возможностей, интересов, способностей и склонностей членов семей и особенностей освоения образовательных программ детьми	способностями применять методы психолого- педагогической диагностики или разрабатывать их в определенной ситуации для выявления возможностей, интересов, способностей и склонностей детей, особенностей освоения ими образовательных программ

2. Структура и содержание дисциплины

2.1 Распределение трудоёмкости дисциплины по видам работ

Общая трудоёмкость дисциплины составляет 2 зач. ед. (72 часа), их распределение по видам работ представлено в таблице
(для студентов ЗФО)

Вид учебной работы	Всего часов	Семестры (часы)			
		3			
Контактная работа, в том числе:	12,2	12,2			
Аудиторные занятия (всего):					
Занятия лекционного типа	4	4			
Лабораторные занятия					
Занятия семинарского типа (семинары, практические занятия)	8	8			
Иная контактная работа:					
Контроль самостоятельной работы (КСР)					
Промежуточная аттестация (ИКР)	0,2	0,2			
Самостоятельная работа, в том числе:	56	56			
Курсовая работа					
Проработка учебного (теоретического) материала	16	16			
Выполнение индивидуальных заданий (подготовка сообщений, презентаций)	20	20			
Реферат	20	20			

Подготовка к текущему контролю						
Контроль:		3,8	3,8			
Подготовка к экзамену						
Общая трудоемкость	час.	72	72			
	в том числе контактная работа	12,2	12,2			
	зач. ед	2	2			

2.2 Структура дисциплины

Распределение видов учебной работы и их трудоемкости по разделам дисциплины.

Разделы (темы) дисциплины, изучаемые в 3 семестре (заочная форма)

№	Наименование разделов (тем)	Количество часов				
		Всего	Аудиторная работа			Внеаудиторная работа
			Л	ПЗ	ЛР	
1	2	3	4	5	6	7
1.	Раздел 1. Основы научного познания в психолого-педагогическом исследовании Тема 1. Исходные определения: рабочие и базовые понятия учебной дисциплины	20	2			14
2.	Тема 2. Основные понятия психолого-педагогического исследования	18	2			16
3.	Раздел 2. Психология научного познания в психолого-педагогическом исследовании Тема 3. Понятие о проблеме. Определённость проблемы и цели исследования. Объект и предмет в исследовании. Определённость задач и методов исследования			2		
4.	Тема 4. Психологическое познание человека			2		
5.	Тема 5. Распознавание психических образований и их свойств	18	-	2		10
6.	Тема 6. Уровни структурного подхода в исследовании	16	-	2		16
	ИТОГО по разделам дисциплины	68	4	8		56
	Контроль самостоятельной работы (КСР)	3,8				
	Промежуточная аттестация (ИКР)	0,2				
	Подготовка к текущему контролю					
	Общая трудоемкость по дисциплине	72				

Примечание: Л – лекции, ПЗ – практические занятия / семинары, ЛР – лабораторные занятия, СРС – самостоятельная работа студента

2.3 Содержание разделов (тем) дисциплины

2.3.1 Занятия лекционного типа

№	Наименование раздела (темы)	Содержание раздела (темы)	Форма текущего контроля
1	2	3	4
1.	Раздел 1. Основы научного познания в психолого-педагогическом исследовании Тема 1. Исходные определения: рабочие и базовые понятия учебной дисциплины	На лекции разводятся рабочие и базовые понятия учебной дисциплины «Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления». Выделяются и определяются рабочие понятия учебной дисциплины: цель, объект, предмет, задачи, методы, средства, результаты учебной работы, – в рамках ОПОП подготовки магистра по профилю «Психолого-педагогическое сопровождение семейного образования». Выделяются и определяются также базовые понятия учебной дисциплины НИПД... – в контексте основной образовательной программы и её специализации: деятельность, диагностика, исследование, личность, наука, педагогика, профессия, психология, развитие.	К
2.	Тема 2. Основные понятия психолого-педагогического исследования	Эти понятия выделяются на основе анализа и специализации материалов ФГОС ВО, в соответствии с его общими дидактическими единицами: Апробация и применение научно обоснованных методов и техник психологических и педагогических обследований. (В их числе: мониторинг, наблюдение, анкетирование, опрос, глубинные интервью, беседа, комплексные и проективные тесты, приемы развития и др.) Методы организации сбора (индивидуальной, групповой, массовой) профессионально важной информации, обработки данных и их интерпретации. Принципы (и навыки) проектирования и организации исследования (обследования) в профессиональной области. Методы профессиональной диагностики (консультирования, коррекции и профилактики). Планирование научно-исследовательской работы, включающее ознакомление с тематикой исследовательских работ в данной области и выбор темы исследования, написание реферата по избранной теме; проведение научно-исследовательской работы; корректировка плана проведения научно-исследовательской работы; составление отчета о научно-исследовательской работе; публичная защита выполненной работы или публикация ее результатов. Основной формой планирования и корректировки индивидуальных планов научно-исследовательской работы обучающихся является обоснование темы, обсуждение плана и промежуточных результатов исследования.	Р

		В частности, выделяются и конкретизируются следующие понятия. Ситуация психолого-педагогического исследования. Научное познание как деятельность и её функциональные единицы. Тематика научных исследований. Структура научного исследования как последовательность его этапов: определение исходной ситуации и её компонентов, сбор информации, её переработка, принятие решения, оформление результата. Программа исследования. Проблемы научного исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления. Тема и проблемы научного исследования. Цели и задачи в научном исследовании. Общие и частные гипотезы. Объект и предмет в науке, объект и предмет в научном исследовании психолого-педагогического направления. Научные методы и методы научного исследования. Средства в исследовании. Методики и процедуры в структуре исследования. Результаты научного исследования в профессиональной деятельности.	
--	--	---	--

2.3.2 Занятия семинарского типа

№	Наименование раздела (темы)	Тематика практических занятий (семинаров)	Форма текущего контроля
1	2	3	4
1.	Раздел 2. Психология научного познания в психолого-педагогическом исследовании Тема 3. Понятие о проблеме. Определённость проблемы и цели исследования. Объект и предмет в исследовании. Определённость задач и методов исследования	Проводится распознавание проблемы в научном тексте. Анализируется содержание текста с использованием различных оснований, субъективных и объективных. Составляются аннотация текста и его резюме. Стимулируется осознание собственных познавательных действий – при восприятии выражения научной позиции, а также при оценке этого выражения и при его интерпретации в контексте распознавания проблемы. По материалам ФГОС ВО выделены ситуации необходимости, в частности, выделять и оценивать: внешние и внутренние факторы риска нарушения образовательного пространства; показатели уровня психологического стресса; текущее состояние, ресурс и потенциал развития учащегося; интерпретировать всё это и разрабатывать научно-обоснованные методы повышения эффективности педагогических воздействий с учетом возрастных норм. проводится осознание определённости проблем и целей в психологических исследованиях. Предлагается дать сравнительную характеристику тому, как	Решение задач

		раскрыты эти понятия в нескольких диссертационных исследованиях. За эталонные формулировки принимаются определения, предложенные на лекциях и в «Методических материалах...». Предлагается оценить осознанность и, в частности, реалистичность целей в различных диссертациях, а также оценить вероятную подготовку каждого соискателя учёной степени к проведению самостоятельных исследований. проводится распознавание фактических объекта и предмета в психологических исследованиях, исходя из (а) эталонных определений того и другого, предложенных на лекции, с одной стороны, и (б) исходя из авторских слов о том, что он(а) исследовал(а) и какую информацию собирал(а) и перерабатывал(а). Предлагается проанализировать семь извлечений из авторефератов диссертаций по психологии. При этом нужно развести объект и предмет исследования, действия носителя психики и действия её исследователя, зависимые и независимые переменные исследования, а также определить общенаучный метод, преобладающий в каждом исследовании. для осознания определённости исходных понятий в исследовании предлагается дать сравнительную характеристику тому, как раскрыты исходные понятия в различных диссертациях. Рассматриваются базовые формулировки задач и методов в исследованиях восьми авторов. За эталоны при оценке формулировок принимаются рабочие определения, предложенные на лекциях и в «Методических материалах...». Сначала предлагается проанализировать и коротко охарактеризовать формулировки задач. Затем предлагается проанализировать и оценить формулировки методов – в частности, как более или менее связанные с формулировками задач. Также предлагается оценить рассмотренные формулировки как свидетельства подготовки их авторов к проведению самостоятельных исследований.	
2.	Тема 4. Психологическое познание человека	Предлагается осознать психологическую позицию «Испытуемого» в специальных исследованиях как условие для психолого-педагогической характеристики человека – носителя психики. В частности, используется материал, в котором выражено отношение человека к его роли «Испытуемого». Это текст письма испытуемого («И») к экспериментатору	Решение задач

		(«Э») (по: Джулард С.). Предлагается ответить вопросы об авторе письма и на обобщающие вопросы по теме.	
3.	Тема 5. Распознавание психических образований и их свойств	В материалах ФГОС ВО, в частности, говорится о необходимости: различать показатели становления гражданской и профессиональной зрелости человека, показатели интеллектуального, нравственного и волевого развития ребёнка, показатели уровня психологического стресса; уметь их интерпретировать; владеть средствами оценки межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении (и формирования их позитивной системы). Для распознавания психических образований и их свойств предлагаются примеры жизненных ситуаций, подлежащих анализу, обобщению, оценке и интерпретации – с использованием субъективных и объективных оснований.	Р
4.	Тема 6. Уровни структурного подхода в исследовании	Для распознавания исследовательских позиций предлагаются фрагменты из научных публикаций. Для каждого отрывка следует: (а) определить масштаб психологического исследования (макро-, мезо- или микроподход к исследованию психических образований у их носителей); (б) аргументировать своё решение о масштабе исследования; (в) сделать вывод о наличии – или об отсутствии – в приведённом отрывке признаков какого-либо противоречия в исследовательской позиции; (г) аргументировать своё решение о наличии или об отсутствии противоречия, как объективного основания для постановки проблемы и для проведения нового научного исследования.	Д

2.3.3 Лабораторные занятия – не предусмотрены

Защита лабораторной работы (ЛР), выполнение курсового проекта (КП), курсовой работы (КР), расчетно-графического задания (РГЗ), написание реферата (Р), эссе (Э), коллоквиум (К), тестирование (Т) и т.д.

2.3.4 Примерная тематика курсовых работ (проектов) – не предусмотрены

2.4 Перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы обучающихся по дисциплине (модулю)

№	Вид СРС	Перечень учебно-методического обеспечения дисциплины по выполнению самостоятельной работы
1	2	3
1	<i>Проработка учебного (теоретического) материала</i>	1. Колесникова, Н.И. От конспекта к диссертации: учебное пособие по развитию навыков письменной речи : для вузов / Н. И. Колесникова. - М.: Флинта, 2011. - 287с. 2. Голуб, И. Б.. Новый справочник по русскому языку и практической стилистике: учебное пособие / И. Б. Голуб. - Москва: Эксмо [и др.], 2008. - 460 с. 3. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. - М., 2008. - 462 с. 4. Сметанина, С. И. Литературное редактирование: для журналистов и специалистов по связям с общественностью / С. И. Сметанина. - СПб.: Михайлов В. А., 2003. - 251 с. 5. Стилистика и литературное редактирование: учебник для вузов / В. И. Максимов и др.; под ред. В. И. Максимова. - М.: Гардарики, 2005. - 651 с. 6. Стилистика и литературное редактирование: учебник для вузов/[В. И. Максимов, Ю. А. Бельчиков, А. В. Голубева [и др.]; под ред. В. И. Максимова.- 3-е изд. - М.: Гардарики, 2008. - 653 с.
2	<i>Реферат</i>	1. Колесникова, Н.И. От конспекта к диссертации: учебное пособие по развитию навыков письменной речи : для вузов / Н. И. Колесникова. - М.: Флинта, 2011. - 287с. 2. Голуб, И. Б.. Новый справочник по русскому языку и практической стилистике: учебное пособие / И. Б. Голуб. -

Учебно-методические материалы для самостоятельной работы обучающихся из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предоставляются в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации:

Для лиц с нарушениями зрения:

- в печатной форме увеличенным шрифтом,
- в форме электронного документа,
- в форме аудиофайла,
- в печатной форме на языке Брайля.

Для лиц с нарушениями слуха:

- в печатной форме,
- в форме электронного документа.

Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- в печатной форме,
- в форме электронного документа,
- в форме аудиофайла.

Данный перечень может быть конкретизирован в зависимости от контингента обучающихся.

3. Образовательные технологии.

Для достижения поставленных целей преподавания дисциплины реализуются следующие средства, способы и организационные мероприятия:

- ☐ изучение теоретического материала дисциплины на лекциях с использованием компьютерных технологий;
- ☐ самостоятельное изучение теоретического материала дисциплины с использованием *Internet*-ресурсов, информационных баз, методических разработок, специальной учебной и научной литературы;
- ☐ закрепление теоретического материала при выполнении графических, проблемно-ориентированных, поисковых заданий.

Преподавание дисциплины основано на использовании интерактивных педагогических технологий, ориентированных на развитие личности студента. Так, в частности, используется технология «обучение в сотрудничестве» (collaborative learning).

Для лиц с ограниченными возможностями здоровья предусмотрена организация консультаций с использованием электронной почты.

1. Оценочные и методические материалы

4.1 Оценочные средства для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации

Оценочные средства предназначены для контроля и оценки образовательных достижений обучающихся, освоивших программу учебной дисциплины «название дисциплины».

Оценочные средства включает контрольные материалы для проведения **текущего контроля** в форме тестовых заданий, доклада-презентации по проблемным вопросам, разноуровневых заданий, ролевой игры, ситуационных задач и промежуточной аттестации в форме вопросов и заданий к зачету.

Оценочные средства для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья выбираются с учетом их индивидуальных психофизических особенностей.

– при необходимости инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья предоставляется дополнительное время для подготовки ответа на экзамене;

– при проведении процедуры оценивания результатов обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья предусматривается использование технических средств, необходимых им в связи с их индивидуальными особенностями;

– при необходимости для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов процедура оценивания результатов обучения по дисциплине может проводиться в несколько этапов.

Процедура оценивания результатов обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья по дисциплине (модулю) предусматривает предоставление информации в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья и восприятия информации:

Для лиц с нарушениями зрения:

- в печатной форме увеличенным шрифтом,
- в форме электронного документа.

Для лиц с нарушениями слуха:

- в печатной форме,
- в форме электронного документа.

Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- в печатной форме,
- в форме электронного документа.

Данный перечень может быть конкретизирован в зависимости от контингента обучающихся.

Типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы

Вопросы по «ЛК-1. Исходные понятия учебной дисциплины»

1. Завершите предложение: «1а. Думаю, что, начиная новое дело, в т.ч. работу по новому учебному курсу, сначала нужно определить...» Что? Аргументируйте свой ответ:

«1б. Потому что...» Почему?

2. Предмет учебной дисциплины (УД) парадоксален: он одновременно и меньше, и больше объекта УД. Почему так получается? Дайте аргументированный ответ, формулируя его по аналогии с предыдущим (1-м) и последующими (3-м и др.) ответами.

3. Завершите предложение: «3. Существенным для людей обычно становится ...» Что?

4. Будем иметь в виду преобразования объекта и предмета при переходе от науки через систему образования к персональной учебной работе отдельного учащегося. Что Вы можете сказать, в общем, об отношениях между объектом и предметом? Закончите два предложения:

«4а. Объект и предмет связаны между собой...» (Как?);

«4б. Объект и предмет можно соотнести ...» (Как?).

5. Завершите предложение: «5. Разведение аудиторной и самостоятельной работы ...» Что Вы можете о нём сказать, в общем? Подсказка: ответ может быть констатирующим и/или оценивающим и/или интерпретирующим.

6. Завершите предложение: «6а. Когда говорят об «эталонном выполнении» учебного задания, то обычно имеют в виду...» Что? Что фактически принимается за эталон в процессе образования, будь то образование «по жизни», частное образование или посредством каких-либо государственных образовательных учреждений? Аргументируйте свой ответ: «6б. Потому что...» Почему?

7. Лектор Светлана Адоньева, говоря о развитии человека, в частности, сказала: «...На самом деле, мы смотрим на мир не своими глазами, в этом проблема. И не средства массовой информации в этом виноваты, это глубокое заблуждение. Мы смотрим теми глазами, которые нам «вставили» по мере нашего воспитания, образования и взращивания. Эти глаза вставлены, мы ими смотрим, мы ими оцениваем, мы дальше воспроизводим ту реальность, в которую нас поместили». [Адоньева С. Об обрядах перехода, высших потребностях и реальности, которую нужно создать. 17 марта 2014. – Электронный ресурс: <http://kinote.info/articles/12318> [Время доступа: 30.03.2014;15:22]].

Завершите формулировки:

«7а. Если этот отрывок лекции органичен для всей преподавательской работы автора, то ... (Что можно сказать, в общем, о психолого-педагогической позиции автора?).

7б. Думаю, что автор понимает развитие человека ... (Как? Подсказка: в какой парадигме?).

7в. Думаю, что в контексте данного высказывания авторский смысл у слова «образование» – ... (Какой?).

7г. Потому что ... (Почему?).».

8. Завершите предложение: «8. Думаю, что антропоцентризм как универсальный принцип педагогики предполагает ... (Что? Подсказка: принцип – это краткое обобщение продуктивного опыта, используемое в качестве руководства к действию)».

9. Завершите предложение: «9. Конкретизация исходных понятий УД, рабочих и базовых, производится:

(9а) ... (Когда? При каких условиях?);

(9б) потому что ... (Почему?);

(9в) чтобы ... (Для чего?).

ЛК-2. Основные понятия научного психолого-педагогического исследования

Определение исходных понятий и формирует, и обнаруживает осознание ситуации как *методологическую* основу предстоящих действий. Важно, что при этом выделяются и конкретизируются уровни познавательной компетентности: от эмпирического до теоретического.

Для работы в рамках нашей учебной дисциплины заданы общие *условия* для научного исследования. Это «*профессиональная деятельность психолого-педагогического направления*». Её «живая клетка», или *функциональная единица*, – это *педагогическая ситуация*, у которой мы выделяем собственно психологическое содержание. Об этом речь пойдёт в первом вопросе лекции. Во втором вопросе речь пойдёт о *научности* познавательного отношения к действительности в предложенных условиях. И в рамках третьего вопроса будут конкретизированы, в общем, *рабочие* понятия научного исследования.

1. Педагогическая ситуация и её психологические аспекты
2. Научное психолого-педагогическое познание
3. Рабочие понятия научного исследования

1. Педагогическая ситуация и её психологические аспекты

На практике «профессиональная деятельность психолого-педагогического направления» разворачивается в виде последовательности *педагогических ситуаций*, в которых профессионал, по мере необходимости, осознаёт их психологическое содержание. И каждая отдельная педагогическая ситуация существует не независимо от того, осознают или не осознают её внешние наблюдатели и/или участники этой ситуации.

Будучи актом коммуникации культуры, педагогическая ситуация имеет явное (внешнее) и подспудное (внутреннее) строение. Для внешних наблюдателей обычно очевидно воздействие Учителя (как коммуникатора) на Ученика – как перцепиента. Подспудна же функциональная *симметрия* отношений в паре *коммуникатор – перцепиент*, причём в любом человеческом взаимодействии. Подспудна также включённость в ситуацию на правах её полноправных компонентов (!) Учебного Предмета, Социальных Референтов и... парных отношений между всеми четырьмя названными участниками ситуации.

Учебный Предмет – это частный случай *темы*, или обязательного «третьего участника диалога», по М. М. Бахтину. А Социальными Референтами становятся различные участники коммуникации культуры, которые прямо или исподволь задают её ценностные ориентиры. Требуется особая подготовка познающего человека для категоризации педагогической ситуации в целом и для категоризации любого её компонента – элемента и/или отношения. Для этого человеку нужны и специальная установка, и познавательная компетентность, и выраженная рефлексивность (действенная «обратная связь»).

Собственно психологическими являются все *субъективные* отношения у участников педагогической ситуации. Психология – это наука о душе. И начинается она при учёте различных душевных явлений (впечатлений, мыслей, чувств, намерений), а затем и души (психики) как особой сущности, принадлежащей её носителю. А в педагогике психология начинается при осознании *проявлений* и природы (*сущности*) психики у участников коммуникации культуры. Причем как у прямых, явных участников, так и у косвенных, участвующих в коммуникации культуры неявно, или опосредованно.

2. Научное психолого-педагогическое познание

В жизни общества наука функционирует как социальный институт. Любая наука имеет своё внутреннее строение и занимает определённое место среди других наук. *Предметом* науки является открытая система понятий о действительности. В ядро *предмета* любой науки входят определения. Прежде всего, это определения её *объекта, проблем, принципов и методов*.

2.1. Объектом психологии является психика, или, по-русски, душа. Психика – это: (а) идеальная принадлежность (атрибут) высокоорганизованного существа – животного

организма; (б) субъективное отражение действительности; (в) инструмент самосохранения организма и его ориентации в среде. Посредством подходящих понятийных конструктов психика раскрывается в различных её *аспектах*. В частности, выделяются различные душевные явления: *познавательные, эмоциональные, регулятивные* и производные от названных, или смешанные. Психика раскрывается также на разных уровнях её сущности – как уровни душевной организации её носителя. В частности, выделяются: темперамент, сознание, память, субъектность («воля»), духовность. **Объектом психологии в педагогике**, в общем, является субъективная реальность в педагогической практике. В частности, имеется в виду: *чья именно субъективная реальность* учитывается; *какие именно явления субъективной реальности* учитываются и *каковы место и роль субъективной реальности* при коммуникации культуры.

2.2. С обшественные внутренние **проблемы психологии** порождаются отношениями между её объектом и условиями его возникновения, существования, проявления, развития и познания. Выделены четыре группы таких проблем.

1. Проблемы, которые обнаруживаются при *соотнесении* психики и её носителя. Причём носитель берётся на двух уровнях: (а) как живое существо (индивид) и (б) как человек, являющийся членом общества (личностью). Учёт организменного уровня становится основанием для выделения **психофизиологических** проблем. Учёт социального уровня становится основанием для выделения **социально-психологических** проблем в их *культурологическом* аспекте.

2. Проблемы, которые обнаруживаются при *соотнесении* психики и её источника. Если источник берётся в своих физических («вещных») характеристиках, то выделяются **психофизические** проблемы. Если же психика соотносится с социальными характеристиками среды (техническими и семиотическими), то выделяются **социально-психологические** проблемы уже в их *экологическом* аспекте.

3. Проблемы, которые обнаруживаются при *соотнесении* психики и деятельности, или проблемы **деятельности** в психологии. С акцентом на носителе психики речь ведётся о его *приспособительной* ориентировочной деятельности, или об адаптации: на уровне организма (индивида), на уровне личности (члена общества). С акцентом на источнике психики речь ведётся о *предметной* ориентировочной деятельности носителя, или о формировании у него субъективной картины мира: это картины мира физического («вещного») и картины мира социального (символического). В реальности эти картины едины. С акцентом на связи носителя психики с её источником речь ведётся о *коммуникативной* ориентировочной деятельности. Тогда выделяются проблемы человеческой регуляции – во внутреннем (гомеостатическом: эндопсихика) и во внешнем её аспекте: в плане взаимодействия человека со средой (экзопсихика).

4. При *соотнесении* психики и познающего её субъекта становятся явными **методологические** проблемы психологии. В их числе – проблемы опосредованного *проявления психики* (по И. М. Сеченову – в движении), или **семиотические** проблемы психологии. С другой стороны, это проблемы способов (методов) *познания психики* и его инструментального опосредствования; это уже **методические** проблемы психологии.

Психологические проблемы в педагогике прорастают на почве принятого уровня обобщения. Для нас это отдельная *педагогическая ситуация*, взятая изнутри.

1. Самые общие здесь – **ролевые** проблемы. Они возникают при выполнении различных функций: педагогических и любых других. Это очевидно, когда функции выполняют различные люди. Но и один и тот же человек может выполнять, например, роли учителя и продавца образовательной услуги или же роли учащегося и покупателя какого-то товара. И тогда у него будут различные впечатления, мысли, чувства, намерения по поводу одного объекта, выступающего как информация и/или как услуга и/или как товар...

2. Проблемы промежуточного уровня – **ситуативные**. Они возникают из отношений между компонентами и обстоятельствами ситуации. Психологически – между

однородными формами психики в различных условиях коммуникации культуры. Так, субъективное состояние на уроке у всех его участников зависит от формы урока. И оно изменяется, если на уроке вдруг появляются важные гости, например, методисты-контролёры.

3. Особенными являются *межличностные* проблемы. Они возникают из отношений между различными носителями психики в пределах одной ситуации. Одна и та же коллизия и воспринимается, и интерпретируется различными её участниками в различных проекциях и по различным основаниям, даже если все они говорят на одном языке.

4. Самые специфичные проблемы в условиях коммуникации культуры – *внутриличностные*. Они возникают у каждого участника взаимодействия как у живого человека, жизнь которого не исчерпывается этим взаимодействием. Такие проблемы возникают при обострении противоречий во взаимодействии человека с миром: и в общем, и в различных аспектах: в познавательном плане, в плане субъективного отношения к происходящему, в плане регуляции социального поведения и в рефлексивном плане.

2.3. Самые общие *принципы*, сформулированные в отечественной *психологии*, – это принципы детерминизма, развития, единства психики и поведения («сознания и деятельности»), конкретности, единства простоты и сложности в познании. Напомню их.

Принцип *детерминизма* означает признание всеобщей взаимосвязи и взаимной зависимости всего существующего.

Принцип *развития* – это признание возникновения, изменений при существовании и, в конечном счете, исчезновения любой отдельности.

Принцип *единства психики и поведения* («сознания и деятельности» – по С. Л. Рубинштейну) раскрывается тремя положениями. 1) Психика зависит от поведения в перспективах её формирования и развития. 2) Психика, её наличное состояние, влияет на последующее поведение, обуславливает его. 3) Психика является обязательным ориентировочным звеном (информационным аспектом) текущего поведения у её носителя. Принцип *конкретности* раскрывается как признание много- и разнообразия всего существующего. В том числе – как признание многогранности, разноуровневости и разносторонности у любой взятой отдельности.

Принцип *единства простоты и сложности* в познании (по В.М. Аллахвердову) является частным случаем принципа конкретности. Он раскрывается в двух положениях.

1) При эмпирическом познании выражено стремление охватить действительность возможно более полно, и это проявляется в скрупулёзном описании взятой отдельности, вплоть до учёта её единичных черт. Практическая неисчерпаемость любой отдельности при эмпирическом познании («дурная бесконечность») приводит к признанию множества возможных взглядов, мнений, суждений. (В философии такая позиция обозначена как «плюрализм»).

2) При теоретическом познании выражено стремление выделить минимальное число действенных причин существующего, или факторов, в пределе – всего лишь одну такую причину. (В философии такая позиция обозначена как «монизм»).

На практике общепсихологические *принципы* «привязываются» к взятой *педагогической ситуации*. Особенности принципы у профессионалов, теоретиков и практиков, определяются их субъективными предпочтениями. Часто это становится субъективной причиной для абстрактного *педагогического центризма*, или «застревания» на чём-то. Например, это центризм на учителе («Учитель всегда прав!»). Или центризм на ученике («Ученик – главный герой моего урока!»). Или центризм на предмете («Главное – это учебная программа» (или «образовательный стандарт»)). Или центризм на референтных критериях («Главное – хорошие показатели учебной отчётности» или: «Главное – это востребованность выпускника на рынке»). И т.д., и т.п. Вплоть до центризма на отдельных педагогических приёмах или на каких-то технических средствах обучения, на компьютерной программе или на «дистанционном образовании»...

Вероятны «застывания» и на каких-то *отношениях*. Например, на «индивидуальном подходе», или на «лично-ориентированной педагогике». В отечественной массовой школе с её нормативной экономической основой такие выражения часто становятся *симулякрами*: пустыми словами, не имеющими действительного содержания. Основной принцип для прогрессивной педагогической практики – это **антропоцентризм**. Антропоцентризм, или деятельный гуманизм, означает *учёт позиций у всех участников* педагогической ситуации. Это конструктивная альтернатива для фетишизации каких-либо отдельных компонентов и/или аспектов профессиональной практики.

Важно, что антропоцентризм не сводится ни к одной из классических теорий человека: бихевиористских, психоаналитических, персонологических, гештальтистских, транзактных и прочих. Познавательная работа по *учёту* актуальных субъективных позиций, по их *соотнесению* и *выявлению* в них *особенного* и *общего*, становится основой и для конструктивной стратегии взаимодействия, и для тактики решения возникающих задач.

Принцип **интегативности** является альтернативой принципу глобализации. Интеграция – это структурно-функциональное включение автономной отдельности в любую систему на правах её элемента при сохранении у этой отдельности возможности включаться в другие системы уже на иных основаниях.

2.4. В психологии используются универсальные научные **методы**: *наблюдение*, *эксперимент* и *моделирование*. Их психологическая специфика – в появлении соответствующих рефлексивных форм. Наблюдение дополняется самонаблюдением («интроспекцией»), эксперимент дополняется экспериментом над собой, а моделирование дополняется субъективным перевоплощением.

В профессиональной деятельности психолого-педагогического направления научные методы используются в организационных рамках *сопровождения образования*. Для самих участников происходящего такое сопровождение *естественно* включается в повседневную деятельность. И наблюдение, внешнее и включённое, и эксперимент в образовании *естественны*, в отличие от того, что бывает в условиях *лабораторных* исследований. Для учащихся естественно, что за ними наблюдают, что им предлагают различные задания, которые нужно выполнять. А для наблюдателей и/или экспериментаторов естественно, что они выступают в роли как исследователей, так и учителей, что соответствующие их действия включены в образовательный процесс.

При научном *сопровождении образования* естественным является и моделирование. Традиционно его называют «*формирующим экспериментом*» – так как создаётся педагогическая ситуация, которая, по замыслу исследователя, способствует развитию её участников. Целенаправленно и организованно воспроизводится на практике и проверяется теоретическая модель «живой клетки», выделенная в образовательном процессе. Научность при этом обеспечивается, если соблюдаются обязательные для неё условия, начиная с *понятийности* познавательного отношения к действительности у исследователя и кончая обязательной строгостью выполнения исследователем всех *эмпирических* процедур.

Только при научном анализе в человеческой деятельности разводятся труд, общение, познание, ценностные ориентации. Только теоретически разводятся различные грани у коммуникации культуры. Но только в жизни бытует абсолютизация выделенных граней: «Это вот – обучение, это – просвещение, это – воспитание...». (Ср. у Гегеля: «Кто мыслит абстрактно»). Причины абсолютизации – и объективные, и субъективные. Среди объективных причин – «узкая специализация» в профессиональной деятельности. При организации работы учителей она ведёт к профессиональной деформации и «выгоранию». При «узкой специализации» в образовательных стандартах выпускники образовательных учреждений уподобляются штампованным деталям при массовом производстве. А среди субъективных причин абсолютизации чего-либо исходной

является *допонятийность* мышления, в общем, и ситуативная стереотипность решения рабочих задач – в частности.

Современный быт насыщен гаджетами с их информационным и технологическим потенциалом. И развитие детей уже идёт иначе, не так, как шло развитие их родителей. Поэтому для современных профессионалов психолого-педагогического направления очень важен принцип, сформулированный ещё Петром Фёдоровичем Каптеревым: «Обучая – изучать, изучая – обучать». *Развитие образования в оптимальном случае вытекает из учёта состояния у участников педагогической ситуации и из учёта изменений, происходящих с ними по мере коммуникации (из мониторинга)*. На этой основе принимаются конструктивные управленческие решения – в пределах каждого образовательного учреждения.

Развитие научных исследований в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления должно идти по пути выявления инвариант (в пределе – *универсалий*) на разных этапах движения от эмпирии к теории и обратно. В частности, терминологичность – это один из обязательных атрибутов ядра в научном знании. И это отличает науку от паранауки, от повседневного «здорового смысла», от искусства, литературы, мифотворчества и от других продуктивных форм общественного сознания. Причём терминологичность вовсе не исключает животворящей свободы творчества, в том числе и метафоричности, в каждой научной «молекуле», открытой Миру и внешней жизни.

3. Рабочие понятия научного исследования

По отношению к бесконечной науке исследование конечно. Это «живая клетка» науки, в которой осуществляются акты её жизнедеятельности. В реальном научном исследовании каждый познавательный акт обеспечен определёнными знаниями, способами действия и ценностными ориентирами исследователя. Само исследование как *отдельность* является сложным составным целым. При анализе исследования раскрывается его строение – как последовательность определённых действий (этапов). Выделяются: определение рабочих понятий исследования, его программирование, организационный этап, сбор информации, её переработка, обсуждение результатов (в частности, их оценка и интерпретация), выводы и оформление проделанной работы.

Для нас принципиальным является первый этап – определение рабочих понятий исследования.

Определяются: *тема,*

проблема, цель, гипотеза, объект, предмет, задачи, методы, средства и результаты.

На этом строится вся последующая работа. По ходу её изменяются внешние обстоятельства исследования и сама его ситуация, а рабочие определения уточняются и корректируются вплоть до конца работы.

1. **Тематика** исследований в нашем случае задана, в общем, *профессиональной деятельностью психолого-педагогического направления*.

2. **Проблема** исследования в общем случае – это противоречие между тем, что известно исследователю, и тем, что должно быть известно. Исследователь выходит на формулировку проблемы, более или менее основательно погрузившись во взятую им научную *предметную область* и в её подобласть – во взятую *тему*.

Общее противоречие всегда подлежит ситуативной специализации. Вот не согласуются друг с другом *факты*; вот *факты* не вписываются в *теорию*, которая должна их объяснять; вот не согласуются друг с другом *теории*, которые как будто бы объясняют одно и то же. – Таковы основные проблемы *поисковых* научных исследований.

В *прикладных* исследованиях обеспечивается *диагностика* существующего положения дел, которая становится основой для *проектной* деятельности. При диагностике проблемным становится неизвестное отношение между используемой моделью и фактическим положением дел. Для исследователя важно установить, насколько факт соответствует имеющимся понятиям о его природе, нашедшим себе выражение в определённом мерительном инструменте. Сначала проблемным

является *обнаружение* информативных признаков того, что распознаётся – простых симптомов или сложного синдрома. Затем актуальна проблема *различения* – как категоризации обнаруженных признаков. И завершается диагностика решением проблемы *опознания* – как родовидовой, иерархической категоризации с учётом общего и особенного *значения* у выявленных признаков.

При проектной деятельности в ситуацию исследования, наряду с имеющейся психологической моделью, включаются и результаты проведённой диагностики. Проблемным является рассогласование между обнаруженным и должным. Причём должное выступает как эталон. Исследователь-проектировщик разрабатывает последовательность действий, которая должна привести к изменению положения дел, должна приблизить существующее к эталону. В собственно психологическом плане проводится разработка технологий по оказанию помощи человеку для «расширения его сознания», для осознания им собственных проблем. В плане образования разрабатываются педагогические технологии – по коммуникации определённых сведений, способов действия и ценностных ориентиров.

3. Общая *цель* в научном исследовании – это преодоление (снятие, разрешение) актуального противоречия и, тем самым, оптимизация взятого фрагмента в субъективной картине мира. В каждом отдельном случае общая цель специализируется: нужно получить определённый результат. Целью может стать открытие, или *выявление* чего-либо в поисковом исследовании. Целью может стать *диагноз* существующего положения дел, *прогноз* на основе диагноза и/или *разработка* соответствующей *технологии* – в прикладном исследовании.

4. В общих *гипотезах* конкретизируются вероятные результаты исследования. Чем больше исходное знание исследователя, тем более специфичные и более конкретные (детализированные) гипотезы он может выдвигать, тем более уверенно действует на разных этапах исследования. В числе самых общих выделяются (или подразумеваются) следующие варианты гипотез:

- существование явлений определённого рода среди прочих явлений;
- принадлежность взятому носителю определённых атрибутов – с акцентом на том, что это его свойства и/или состояния, функции и/или процессы;
- выраженность (интенсивность) определённых атрибутов;
- устойчивость (в пространстве, во времени) каких-либо проявлений;
- наличие и/или качество и/или выраженность каких-либо парных отношений – гипотезы объективно существующих связей и/или гипотезы устанавливаемых исследователем соотношений между членами взятой пары;
- отношения композиции на разных уровнях существования рассматриваемой отдельности: локализация выделенного элемента в рамках целого и/или вхождение выделенного элемента в определённые подструктуры (части целого). Причём речь может идти о разных уровнях композиции. (А) На макро-уровне взятое явление рассматривается по его месту среди явлений иного рода. (Б) На мезо-уровне взятое явление рассматривается среди ему подобных. (В) На микро-уровне проводится декомпозиция взятого явления, и уже его элементы рассматриваются по их месту в рамках целого;
- на основе сравнительной определённости композиции выдвигаются гипотезы о функциональных (в смысле «*выполнение определённой роли*») отношениях, в том числе – гипотезы о детерминации и/или о детерминированности (о влиянии и/или о зависимости);
- гипотезы о развитии: о его условиях, о его общих тенденциях и частных формах, о его последствиях.

5. В общем, в научных исследованиях *объектами* становятся любые отдельности: тела (твёрдые, жидкие, газообразные, плазменные...), отношения между телами, атрибуты тел и отношений между ними, причём все они берутся в *отдельных* проекциях. В психологических исследованиях это всегда отдельные психические образования (образы; уровни и стороны душевной организации), отношения между ними (связи; соотношения),

атрибуты психических образований и их отношений. Причём они всегда взяты при определённых условиях, которые при *научном* подходе должны быть обозначены.

Так, в научных исследованиях принято рассматривать то, что касается человека, на фоне его жизни (в онтогенезе) и на фоне жизни общества. Здесь могут быть актуальны исторический план, или социогенез (диахрония), и социологический план, или фон жизни человека в обществе, среди людей, в различных типичных ситуациях (синхрония). И педагогическая ситуация задаёт конкретные обстоятельства для возникновения, функционирования, развития и проявления психических образований, отношений между ними, их атрибутов...

6. **Предмет** исследования – это всегда та конкретная форма, через которую объект исследования предстаёт перед познающим его субъектом-исследователем. Именно с предметом имеет дело исследователь, именно предметом он оперирует, именно по предмету судит о своём объекте. Будь то метagalactica или электрон, гравитация или радиация, факт из жизни доисторического лица или из жизни современника... Будь то любое проявление душевной (психической) жизни. Предмет исследования для психолога – это всегда культурный *знак*, или *значащий эмпирический материал*, вызывающий у исследователя чувственные впечатления своей объективной формой.

В психологических исследованиях в роли предмета оказываются самые различные знаки. Это зафиксированные так или иначе организменные и поведенческие проявления индивида – физиологические отправления различного рода (биохимические, электрофизиологические) и экспрессия (выразительные движения). Это функционально-ролевые проявления человека как личности – его социально-типичное поведение и, прежде всего, его речь. Это персонально своеобразные проявления человека: его личные предпочтения – отвержения в различных сферах. Это субъектные проявления человека, преодолевающего препятствия и/или сопротивляющегося вредоносным воздействиям. И это семиотическая (знаковая) конкретика индивидуальных человеческих проявлений – индивидуальных в собственном, узком смысле слова. О них особо заходит речь, когда человек становится субъектом собственной душевной жизни, обнаруживает и категоризирует ход и результаты духовных поисков, открытий и свершений в сфере высших ценностей – своих и чужих.

7. **Задачи** исследования – это действия разных уровней обобщённости, которые обеспечивают достижение поставленной цели. Сверхзадачей научного исследования является изменение актуальной картины мира, ведущее к преодолению (снятию, разрешению) наличной проблемы, или к уменьшению неопределённости ситуации для исследователя. В каждом исследовании проводится ситуативная специализация сверхзадачи. Общие задачи научного исследования конкретизируются с акцентом на содержании и/или на форме. По содержанию задачи всегда суть качественно своеобразные действия по преобразованию ситуации. По форме это, в общем случае, всегда последовательность, или *поэтапность* движения к цели. В простейшем случае сюда относятся получение информации, её переработка и принятие решения – как изменение исходных представлений о ситуации исследования и, в частности, изменение представлений об объекте исследования.

Общие задачи специализируются и конкретизируются – как действия по структурированию и переструктурированию исходной ситуации исследования. В результате происходят изменения в составе ситуации, изменяются парные отношения между выделенными элементами, изменяется композиция ситуации в целом. Должна быть получена фактическая картина, значение и смысл которой должны по-новому раскрывать действительность для исследователя.

8. **Методы**, в общем случае, – это способы, формы действий, способы решения поставленных задач. Их специфика обусловлена вовлечённостью исследователя во взятую предметную область и его ситуативной активностью. Определение методов производно от наличной ситуации и от её понимания исследователем, что выражается в формулировках

рабочих определений. Методы исследования – *свои* на каждом из выделенных его *этапов*. При исходном их определении методы представляют собой экстраполяцию наличных интеллектуальных ресурсов на перспективу проведения исследования. Во всех случаях используются основные мыслительные операции: анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, обобщение и специализация, сравнение. Используются также производные операции: категоризация, классификация, типизация, схематизация...

9. Общие *средства* – это вспомогательные объекты, расширяющие возможности субъекта в его взаимодействии с миром. Очевидна ситуативная обусловленность их специфики, их приуроченность к этапам исследования. Так, при получении информации средствами оказываются различные её источники и техническое обеспечение – стимулирующее, фиксирующее, сохраняющее, воспроизводящее. Для обработки информации и для выдачи «на гора» результатов используются свои технические средства и расходные материалы. Большое значение при проведении исследований придаётся психологическому инструментарию, или *методикам*.

Методика – это особенное средство, это специализированный инструмент, в котором едины средство и способ его применения. В XX веке для исследования всевозможных человеческих проявлений разработаны десятки (если не сотни) тысяч различных методик. Особенно велико множество вопросников различного рода. И всегда актуальна *проблема* инструментального потенциала созданных и предлагаемых к использованию методик. Всегда встаёт вопрос о возможности применения той или иной методики в конкретной ситуации. А когда создатель методики претендует на обобщение её возможностей, на использование методики в других условиях, то встаёт вопрос о её стандартизации. При этом учитываются интересы и человека-исследователя, и исследуемого человека.

Для исследователя существенна, прежде всего, валидность методики – то, в какой мере она адекватна объекту исследования и обеспечивает получение нужного результата. Существенна также надёжность – сохранение инструментального потенциала методики при её использовании. В некоторых случаях особо выделяется один из частных аспектов валидности – точность методики, или дифференцированность результатов, получаемых с её помощью. Для человека, привлечённого к участию в исследовании, существенно соблюдение его свободы, прав и интересов – как индивида, как гражданина и как участника совместной работы, как респондента или испытуемого. Разработка соответствующих вопросов обеспечивается в рамках общей теории и методологии исследовательского инструментария, а также в рамках соответствующих разделов наук о человеке. Особое место среди них занимают вопросы этико-аксиологического и деонтологического характера. И всегда в исследовании имеет принципиальное значение нравственно-психологический аспект использования каких-либо методик.

10. *Результаты* деятельности в общем случае – это то, к чему удалось прийти в определённых условиях, продвигаясь к цели, решая поставленные задачи и используя определённые методы и средства. *Результаты научного исследования – это всегда обобщения*. Форма обобщения задаётся исходными определениями. Самые общие результаты фундаментальных (поисковых) исследований – это открытия. Результаты прикладных диагностических исследований – это экспертные заключения. Результаты прикладных проектных исследований – это технологии для решения задач, задач научных и практических.

В содержательном плане результаты исследования конкретизируют исходное определение *объекта* исследования в его основных измерениях. Оформление результатов, в соответствии с принятыми нормативами, становится заключительным аккордом исследования. Общая форма представления результатов – это научный отчёт. Именно он становится фактическим основанием для всех остальных, самых различных форм публикации результатов: сообщений, докладов, проектов, статей, монографий. Рекомендации по оформлению научных отчётов стандартизованы и с разной степенью

детализации приводятся практически во всех учебных пособиях и методических разработках для начинающих исследователей.

Итак, в этой лекции выделены и рассмотрены с разной конкретизацией и с различными акцентами три вопроса. Это педагогическая ситуация и её психологические аспекты. Это научные аспекты психолого-педагогического познания. И это рабочие понятия научного исследования. Контекст каждого психолого-педагогического исследования определяет семантику его базовых понятий на общенаучном фоне и на предметном фоне педагогической социальной психологии.

Определения становятся теоретико-методологической основой исследования. В них конкретизируется познавательная ситуация до практического вмешательства в неё исследователя. Мера конкретизации и специализации исходных понятий прямо зависит от вовлечённости исследователя во взятую тему. По мере роста этой вовлечённости исходные определения могут корректироваться – вплоть до замены первичных формулировок новыми. И это – важный аспект (и результат!) научного исследования.

На практических занятиях нам предстоит осмысление того, как определяются исходные понятия в различных диссертациях на соискание учёной степени по психологии.

Задания по «ЛК-2. Основные понятия психолого-педагогического исследования»

(в виде завершения начатых высказываний)

«1. Потенциал ученика превышает потенциал учителя ...». (В каких предметных сферах? Или: В каких отношениях Ученик может быть – и становится – учителем для Учителя?)

2. Приведите номинативный пример – в виде односложной категоризации, или обозначения – для каждого парного отношения в педагогической ситуации. Например:

«2.1. Учитель – Ученик: обучение (или: воспитание; или: просвещение ...)».

«2.2. Учитель – Учебный Предмет: ...».

«2.3. Учитель – Социальный Референт: ...».

«2.4. Ученик – Учебный Предмет: ...».

«2.5. Ученик – Социальный Референт: ...».

«2.6. Социальный Референт – Учебный Предмет: ...».

«3. Работающее («хорошее») определение:

3а) по содержанию учитывает ... »(Что?);

«3б) по форме оно ...»(Какое?).

«4. Общие проблемы психологии ...». (Что Вы можете о них сказать, в общем?).

«5. Вероятные причины конфликтов между представителями разных поколений:

5а) по мнению студентов – ... ; (Какие?).

5б) по мнению преподавателей – ...; (Какие?).

5в) по моему мнению – ...; (Какие?).

5г) потому что ... (Почему? Аргументируйте *своё* мнение о вероятных причинах конфликтов между представителями разных поколений...).

«6. Антропоцентризм в педагогике ...». (Что Вы можете о нём сказать, в общем?).

«7. Наблюдение, эксперимент и моделирование как универсальные методы познания различаются ...» (Чем? Или: По каким основаниям?).

8. Уходя с экзамена, одна студентка сказала: «Вы проводите свои исследования, а мы их подписываем, и результаты исследования являются результатами экзамена. Это неэтично...». Прокомментируйте ситуацию:

«8а) Позиция этой студентки ...». (Что Вы можете о ней сказать, в общем?).

«8б) Позиция преподавателя ...». (Что Вы можете о ней сказать, в общем?).

«8в) На месте преподавателя, я бы ...». (Как отреагировали?).

«8г) Эта педагогическая ситуация свидетельствует, в общем, о ...». (О чём? Сделайте общий вывод).

«9. Рабочие понятия научного исследования отличаются от рабочих понятий учебной дисциплины ...». (Чем, в общем?).

10. Как Вы понимаете следующие специальные эпитеты:

«10а) Вопросы этические – это ...». (Какие вопросы? О чём?).

«10б) Вопросы аксиологические – это ...». (Какие вопросы? О чём?).

«10в) Вопросы деонтологические – это ...». (Какие вопросы? О чём?).

«10г) Вопросы нравственные – это ...». (Какие вопросы? О чём?).

«10д) Вопросы психологические – это ...». (Какие вопросы? О чём?).

«11. Результаты научных исследований в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления, по-моему:

11а) Они ... ». (Каковы они, в общем?).

«11б) Они ...». (Что делают, в общем? Или: Для чего нужны, в общем?).

«11в) Они зависят, прежде всего, ...». (От чего?).

«11г) Они влияют, в общем, на ...». (На что?).

ПЗ-1. Понятие о проблеме

Цель занятия – активизация познавательной деятельности психолога-исследователя в теоретико-методологическом плане. Для этого рассматриваются научные тексты.

Задание: проанализировать содержание двух проблемных текстов по предложенным ниже вопросам. Используются тексты: 1) Л. де Клапье де Вовенарг. Душа и тело. – М.: «Олма-Пресс»; СПб.: Издательский Дом «Нева», Скрипториум, 2000. С.436-443 (с ред. изм.); 2) В.М. Аллахвердов. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб. Изд-во «Речь», 2003. С.7-14 (извлеч. с ред. изм.).

Вопросы для анализа текстов:

1. О чём текст? (Нужно дать его аннотацию).

2. Что является главным для автора? Какова его основная мысль? (Или: Каковы главные мысли? Нужно составить резюме текста).

3. Что является проблемой (или проблемами) для автора?

4. В чём проявилось наличие у автора проблемы (проблем)? (Или: Как выражена в тексте проблемность авторской позиции?).

5. Как аналитик распознал проблему (проблемы) в данном случае? (*Методическое указание-подсказка: основные этапы диагностики суть обнаружение, различение и опознание.*)

6. Каковы вероятные причины наличия выделенной проблемы (или проблем)?

Часть 1. Текст де Клапье де Вовенарга

...Писать следует тому, кто мыслит, или проникнут каким-то чувством, или осенён какой-то полезной истиной. Этому правилу, однако, не следуют. Поэтому на нас и льётся поток холодных, поверхностных и тяжеловесных опусов. Нередко человек, решивший сочинить книгу, садится за стол, не зная, что сказать, а то и вовсе об этом не думая. В голове у него пусто, вот он и тщится чем-нибудь заполнить бумагу: пишет, зачеркивает, нагромождает мысли и факты, как каменщик, накладывающий раствор; или как самый последний поденщик, механически выполняющий грубую работу. Его вдохновляет не сердце, им руководит не размышление, и повсюду у него проглядывает стремление блеснуть остроумием, равно как и усталость, которую влекут за собой подобные потуги.

Неизгладимый и докучный их отпечаток лежит на каждой его строке, ибо вымученность произведения скрыть невозможно. Читатель всё время видит перед собой автора, который потеет, выдавливая из себя мысли, потеет, пытаясь придать им удобопонятную форму. Читатель видит автора, который, высидев несколько идей, всегда несовершенных и скорее замысловатых, нежели глубоких, старается убедить в том, во что не верит, старается дать почувствовать то, чего не чувствует, старается научить тому, чего не знает. Читатель видит автора, который, развивая свои сумбурные и тёмные положения, приводит в их защиту такие же доводы. Ибо то, что мы отчётливо понимаем, не нуждается в комментариях. А то, о чём мы лишь догадываемся и что смутно представляем себе, мы всё равно не объясним, а только растянем.

Ум выражается в слове; слово – облик ума, и длинноты изложения – это примета бесплодного ума и хаотического воображения. Вот почему в книгах так много «затычек» и так мало полезного. Попробуйте сократить длинное сочинение до основных его посылок, и оно сведётся к ничтожно малому количеству мыслей, выраженных чересчур многословно и повсюду перемешанных с ошибками.

Этот недостаток, свойственный книгам, наполненным рассуждениями, не менее ощутим и в тех книгах, где речь идёт исключительно о чувствах. Нас отвращает бесплодное изобилие слов, бесцельное излишество в словах. Оно не в силах скрыть отсутствие мыслей, вялость чувств, напыщенность слога, фальшивость красок, неправдоподобие и натяжки в развитии действия. Поэтому мы редко встречаем произведения, которые читались бы легко. Нам приходится по-настоящему потрудиться, чтобы докопаться до смысла у философа, который уверен в своей логике. Нам трудно понять связь между мыслями поэта и метафорами, их облекающими. Нам трудно уследить за излияниями оратора, не умеющего ни прямо идти к цели, ни убеждать, ни трогать.

Если судить по таким вот сочинениям, книга – это всё что угодно, только не цепь мыслей, вытекающих одна из другой. Это не картина, которая приковывает к себе глаза, жадно впитывающие в себя сильные и правдивые образы. Это и не плод изобретательности человека, как бы обязавшегося помочь нам без лишней траты сил ознакомиться с чем-то новым. Нет, тут всё поставлено с ног на голову. Читатель, давясь от скуки, вынужден выискивать крупинки полезного в произведении, которым его обещали развлечь. Нам трудно бывает поверить, что толстый том может заключать в себе ничтожное содержание, или же может быть лишённым каких бы то ни было достоинств. Ведь на создание его затрачено, по-видимому, много труда. И мы готовы признать, будто сами виноваты в том, что чтение не позабавило нас и ничему не научило.

Сделаем из сказанного вывод: чтобы писать, нужно мыслить; чтобы волновать, нужно чувствовать; чтобы убеждать, нужно отчётливо понимать самому. Все старания выглядеть тем, кем на деле не являешься, лишь яснее обнажают нашу сущность.

Мне хотелось бы, чтоб те, кто пишет, – поэты, ораторы, философы, авторы в любом роде словесности – спросили на худой конец у самих себя: «Да прониклись ли мы теми мыслями, какие выдвигаем? Прониклись ли чувствами, какие жаждем вызвать? Имеем ли знания, стремление к истине, пыл, энтузиазм, какие пытаемся вселить в других? Короче, обладаем ли мы всем этим или только притворяемся, что обладаем?»

Мне хотелось бы, чтоб все пишущие убедились, сколь бесполезно расходовать на сочинительство ум, не подкреплённый способностью учить и нравиться. Я попросил бы их, наконец, запомнить и высечь большими буквами у себя в кабинете следующую максиму: «Автор создан для читателя, а вот читатель создан отнюдь не затем, чтобы восторгаться каким-то автором, от которого ему нет проку».

Часть 2. Текст В. М. Аллахвердова

...Принято считать, что психология как самостоятельная наука возникла тогда, когда стала экспериментальной. Среди первых психологов было немало физиков и физиологов. Они, будучи по образованию естествоиспытателями, привыкли *«подчиняться и доверять фактам больше, чем умственным конструкциям»*. Так говорил П. Фресс (1966). То же самое говорил Г. Айзенк (1972) о современных психологах, для которых *«разумные рассуждения значат меньше, чем экспериментальные доказательства»*.

Однако прошло время отцов – основателей психологии, которые пытались строить её по образцам естественной науки. Их наследники всё больше призывают к смешению в психологии различных подходов: естественно-научного, гуманитарного и даже религиозного. Но разве можно в одну телегу впрячь коня и трепетную лань? Как, например, религия, которая опирается на веру, не подлежащую сомнению, может претендовать на то, чтобы стать основой для научного, т.е. всегда сомневающегося, знания?..

Психологи-практики, в свою очередь, с некоторой надменностью, не всегда оправданной, стали называть естественно-научную психологию академической. Они считают, что естественно-научная психология с её лабораторными знаниями представляет ценность только для оторванных от подлинной жизни [кабинетных ученых –] академиков. Психологи-практики даже успокаивают теоретиков: не переживайте, мол, тут уж ничего не поделаешь, *«психологии не суждено стать наукой в полном смысле этого слова»*. (Так сказал Большаков В. Ю., автор книги «Психотренинг» (СПб, 1996. С.202)).

(...) ...Если же науки нет, то это создаёт для практиков определённое удобство: можно работать цивилизованными шаманами и не бояться профессиональной критики коллег. Кстати, термин *«психология»* вошел в русскую культуру вместе с пушкинскими «Сценами из «Фауста»» именно как искусство манипулировать людьми. В этих «Сценах» величайший манипулятор всех времен Мефистофель так сказал о себе: *«Я психолог. О, вот наука!»* (с.8).
(...)

...Нельзя что-нибудь построить без знания того, как строить, без знания метода, т.е. без методологии. Российские психологи, не договорившись о том, как надо строить теории, фактически не могут ни их разрабатывать, ни даже толком обсуждать, потому что не выработан общепринятый язык для обсуждения. (...) Любые догмы тормозят развитие науки. Клишированные цитаты из «классиков», выдаваемые за непререкаемую истину, разумеется, не способствуют развитию науки. (Так, даже сам К. Маркс, в свое время, напуганный догматизмом своих последователей, уверял, что он – не марксист...). Понятно, что для отечественной психологии освобождение от догматов марксистско-ленинского учения в конце XX века было безусловно прогрессивным. Но получилось так, что одновременно с использованной водой многие психологи выплеснули и ребёнка. Большинство с удовольствием вообще отказались от принятия каких-либо методологических позиций и предпочитают избегать обсуждения методологии. Но ведь отказ от методологии – тоже методология. Только непродуманная, нерелексированная и, поэтому, непоследовательная. (...)

...Причина демонстративного избегания фундаментальных вопросов понятна: никто не знает, как на них отвечать. Даже самые глубокие мыслители честно признаются, что вообще не ясно, как думать, чтобы найти ответы.

Например, глубочайшей тайной для психологии является сознание. Так считали самые различные в своих позициях учёные, в том числе совершенно непохожие друг на друга А.Н. Леонтьев и Ф. Перлз. Можно сказать, что наше сознание творит чудеса. Оно каким-то невероятным образом помнит о том, о чём забывает. Оно умудряется воспринимать невоспринимаемое, различать неразличимое. Оно исхитряется ошибки превращать в истину и способно успешно решать загадки, которые, на первый взгляд, решению не подлежат. Сознание обо всём догадывается, хотя знает лишь о том, о чём ведать не ведает. А в довершение всего этого зачастую не имеет ни малейшего представления о том, что ему хорошо известно. Как во всём этом разобраться? Пока даже не определено направление, в котором следует искать ключи от этой тайны. Неудивительно, что о парадоксах сознания предпочитают просто не говорить. Поэтому ещё до сих пор весьма популярны высказывания многих вошедших в историю учёных – высказывания, которые очевидно нелепы для психологии как науки.

Так, В.М. Бехтерев говорил, что *«в объективной психологии не должно быть места вопросам о субъективных процессах, или процессах сознания»*. Джон Бродес Уотсон говорил, что *«психология обязана отбросить всякие ссылки на сознание»*. И.П. Павлов в своей работе пришёл к тому, что *«учение об условных рефлексах совершенно исключило из своего круга психологические понятия, а имеет дело только с объективными факторами»*. Долгое время эти чудовищные для психологии позиции многим казались весьма привлекательными. И, к сожалению, именно эти позиции считались образцом естественного подхода.

Но как можно исключить из теоретико-психологического рассмотрения самое очевидное психическое явление – осознание чего бы то ни было? Ведь только благодаря осознанию мы вообще что-то знаем о существовании всех других психических явлений. Психология, не понимающая природы сознания, в принципе не может рассчитывать на успех. Психологи зачастую строили очень странную науку, не дающую ответов на самые главные вопросы, а потому лишённую основополагающих высказываний. Но в той мере, в какой психология претендует на статус науки и не хочет быть теоретически бесплодной, она должна опираться хоть на какие-то исходные базовые утверждения.

О противоречивости представлений о сознании первыми заговорили философы. Они сформулировали фундаментальные парадоксы, демонстрирующие, что сознание... логически невозможно! Но ведь оно, тем не менее, существует. В течение многих веков и даже тысячелетий шёл непрестанный поиск выхода из неразрешимых вечных противоречий. В результате этих грандиозных изысканий картина оказалась... гораздо более запутанной, чем была вначале.

Вряд ли стоит этому удивляться. Философы сделали своё дело, по-настоящему великое. Б. Рассел (1999) сказал об этом так: достоинство философии в том и состоит, что она видит противоречия там, где всё кажется простым, а заканчивает тем, что неясную уверенность, существовавшую вначале, заменяет... ясным сомнением. Многие оказались удручены столь пессимистичным итогом тысячелетнего философского труда, а потому решили вообще не касаться фундаментальных проблем.

Я уверен, пишет В.М. Аллахвердов, что философия, а вслед за ней и психология мучается в беспросветных страданиях вот почему. Просто философские, да и психологические построения опираются на весьма туманные и зачастую просто ошибочные представления о сознании. Может быть, появится хотя бы надежда на разрешение парадоксов, если изменить взгляд на природу сознания...

Но психология оказалась просто пресыщена парадоксами. Не зная, как к ним подступиться, большинство современных психологов вообще запретили себе думать о них. А чтобы не чувствовать себя ущербными, объявили эти парадоксы рационально неразрешимыми. Иначе говоря, не видя выхода, психологи предпочли профессионально успокаивать себя терапевтическими пассажами. Мол, теоретический хаос – это хорошо. Поскольку, когда не известно, куда идти, то тогда вперёд можно двигаться сразу во все стороны. И это замечательно, а главное – правильно! Раз все опоры сомнительны, то и любое исследование, всегда на что-либо опирающееся, не может приблизить нас к истине. А потому – да здравствует эклектизм! В устах одних психологов он – «доброжелательный», в устах других – «принципиальный», что ещё лучше. Эклектизм, мол, опирается на подлинную свободу, которую методологические концепции, ничем не ограниченные и, вроде бы, самые современные, даруют науке психологии. Среди них, например, такие методологические концепции, как анархизм и постмодернизм.

...В. М. Аллахвердов говорит, что тьма нерешённых вопросов делает психологию наукой, самой перспективной для теоретиков. Ведь наличие неразрешимых загадок – наилучший повод для теоретической работы. Если нет загадок, то что же тогда разгадывать?... Однако любая наука хочет быть хоть немного уверенной в своих основаниях, пусть в полной мере это никогда и не удаётся. К сожалению, основания психологии выглядят слишком уж шаткими и противоречивыми. Не потому ли психология до сих пор чувствует себя Золушкой на Королевском балу Науки? Золушкой, которая смиренно ожидает неизбежного превращения своих достижений, кажущихся такими драгоценными, в никому не нужную тыкву?..

Для продвижения вперёд иногда стоит остановиться и приглядеться к собственным позициям. Это непросто. И может возникнуть впечатление, что, даже ударившись о космическое дно того, что не подлежит пониманию, ты всё ещё продолжаешь слышать стук снизу... И Виктор Михайлович вспоминает слова Сократа о том, что мудрый человек знает,

что он ничего не знает. Однако мыслящего человека это знание ведёт к прогрессу, а не к отчаянию.

Я предлагаю, говорит В. М. Аллахвердов: давайте позволим себе, наконец, перестать делать вид, что мы понимаем больше, чем на самом деле понимаем. Давайте внимательно присмотримся к парадоксам и головоломкам. У многих поколений исследователей от одного приближения к ним мутнело в глазах. Однако не будем стоять перед этими парадоксами и головоломками, дрожа от ужаса. Попробуем поискать выход из этой тяжёлой ситуации. И. Кант (1994) называл людей, которые дружат с парадоксами, логическими эгоистами. Он писал, что такие люди не считаются с общепринятыми взглядами и упорно предлагают публике свои утверждения, противоречащие общему мнению. Но тут же добавлял: парадокс привлекает внимание и зовёт к исследованию, а обыденность, лежащая в основе общего мнения, навевает сон...

ВЫВОДЫ (в форме завершения начатых высказываний)

На занятии анализ обоих текстов было предложено начать с формулировки их аннотаций.

«1. Аннотация текста нужна ...». (Для чего?).

«2. Резюме текста нужно ...». (Для чего?).

«3. Определение проблемы нужно ...». (Для чего?).

«4. Проблемность ситуации обнаруживает себя ...». (В чём?).

«5. Для распознавания проблемы нужно, чтобы аналитик ...». (Что делал?).

«6. Общие причины для возникновения проблем – это ...». (Что?).

«7. Вывод, в общем, – это ...». (Что?).

«7а. Выводы делают, потому что ...». (Почему?).

«7б. Выводы делают для того, чтобы ...». (Для чего?).

«8. Данное ПЗ ...». (Что Вы можете сказать об этом практическом занятии, в общем?).

«8а. Объективное значение данного ПЗ в рамках магистерской подготовки ...». (В чём?).

«8б. Субъективный смысл для меня этого ПЗ ...». (В чём?).

ПЗ-2. Определённость проблемы и цели в исследовании

Цель занятия – осознание определённости проблемы и цели в исследовании. Предлагается дать сравнительную характеристику тому, как раскрыты эти понятия в нескольких диссертационных исследованиях.

За эталонные формулировки **проблемы** и **цели** принимаются определения на лекциях. (См. также: [1; 2]).

В работе три части. В первой части предлагается проанализировать и коротко охарактеризовать каждую из предложенных формулировок **проблемы**. При этом основания для характеристики берутся студентом по собственному усмотрению. Во второй части ПЗ предлагается оценить формулировки **целей** как более или менее осознанные – в частности, как более или менее реалистичные. И в третьей части ПЗ предлагается оценить рассмотренные формулировки и, на этой основе, оценить вероятную подготовку каждого автора к проведению самостоятельных исследований. Завершают работу выводы.

Пример анализа двух реальных диссертационных исследований.

1) Так, например, исследователь **Икс**, ставя проблему своего исследования, говорит, в частности:

(а) о «*потребности науки в разработке психологической модели субъективной реальности, раскрывающей структуру, функции и механизм функционирования данного образования человеческой психики*», и

(б) о «*необходимости знания собственно психологических этапов и закономерностей развития субъективной реальности в онтогенезе на макро- и микро-уровне и отсутствием в современной психологической науке таких знаний*».

По **форме** обе конкретизации проблем соответствуют определению проблемы как явного противоречия. «*Потребность*» и «*необходимость*» предполагают противоречие между

наличным и должным в состоянии науки. А вот по *содержанию* эти формулировки не имеют никакого научного смысла, ибо являются ложными.

Во-первых, психологических моделей субъективной реальности много – столько, сколько её исследователей. И называть субъективную реальность «*образованием человеческой психики*» – значит не понимать, что «*субъективная реальность*» – это одно из обозначений психики, раскрывающих её сущность, которая не сводится ни к одному психическому «*образованию*», хотя и проявляется в них.

Во-вторых, и развитие человека вообще, и его психическое развитие – в частности, раскрывается огромным материалом как в отечественной, так и в зарубежной «психологии возрастного развития». Суждение об отсутствии таких знаний свидетельствует о дефиците образованности автора – в общем и в данной предметной области – в частности. Указание на «*макро- и микро-уровни*» в данном контексте является инородным включением и свидетельствует о синкретизме авторского конструктора.

Другая работа. Исследователь *Игрек* формулирует свои проблемы следующим образом:

« во-первых, есть дефицит отечественных исследований в области психологии труда, в которых рассматривается подготовка к профессиональной деятельности;

во-вторых, растёт значимость профессии психолога-консультанта как вида профессиональной помогающей деятельности;

в-третьих, отсутствует теоретико-методологическое обоснование для системы формирования психологической готовности к профессиональной деятельности ».

По *форме* проблемы в первом случае предполагается противоречие между наличным и должным количеством психологических исследований подготовки к профессиональной деятельности. Во втором случае предполагается противоречие между бывшей и будущей ролью профессии психолога-консультанта в обществе. И в третьем случае предполагается противоречие между отсутствием и необходимостью научного основания для психологической подготовки профессиональных консультантов.

По *содержанию* первая формулировка относит нас к области собственно психологических проблем профессиональной педагогики. Предполагаются и своеобразие психологии как науки, и внутренние проблемы психологии, и проблемы исследования. Вторая формулировка отнесена автором к конкретизации проблемы исследования. На самом же деле она раскрывает внешнюю, социальную проблему, которая определяет авторское отношение к ситуации как к проблемной, или «актуальность» темы. И третья формулировка обозначает авторскую *догадку* об отсутствующем компоненте ситуации, о научном знании, которое позволит спроектировать систему профессиональной подготовки. Это уже проблема *выхода* психологии на практику, или проблема применения научного знания как руководства к действию.

2) Свою цель *Икс* конкретизирует как «*формирование теоретико-методологических основ психологии развития субъективной реальности (как направления современной психологии развития) и раскрытие общих закономерностей развития субъективной реальности в онтогенезе* ».

О конкретизации цели можно сказать следующее.

«*Формирование ... основ*» науки в рамках отдельного исследования – дело неблагодарное даже для целого научного коллектива (научной организации). А вот «*раскрыть ... закономерности*» в онтогенезе можно. Но для этого нужна определённая *условий* такого раскрытия. И, прежде всего, нужна определённая *проявлений* субъективной реальности, закономерности развития которых автор предполагает раскрыть в *пределах* своего исследования.

Цель в работе *Игрека* – «(а) создание концептуальной модели подготовки к профессиональной деятельности и (б) разработка технологического алгоритма формирования психологической готовности к выполнению профессиональной роли психолога-консультанта».

В этом случае цель тоже двойка. Это разработка теоретического конструкта во взятой предметной области и разработка его образовательного отображения – для нужд высшего профессионального образования по специальности «психолог-консультант». Но в работе этого исследователя обе *общие* составляющие цели, «создание ... модели» и «разработка ... алгоритма», вполне реалистичны.

3) Сравнительная оценка исследовательских позиций.

Икс плохо ориентируется во взятой предметной области и не осознаёт своих возможностей как исследователя (не рефлексировывает их). Возможные причины этого – личные особенности и внешние условия работы. *Игрек* хорошо ориентируется во взятой предметной области, осознаёт и внешние условия ситуации, и её проблемность, и свою включённость в ситуацию. Основные детерминанты этого – и внешние обстоятельства, и личностная позиция автора, и его практическая деятельность.

Формулировки исходных понятий обнаружили, что *Икс*, в отличие от *Игрека*, глобален, эгоцентричен, синкретичен, самоуверен. *Игрек* же, в отличие от *Икса*, более аналитичен, децентрирован, логичен, самокритичен. Поэтому исследователя *Игрек* можно считать более компетентным исследователем, чем исследователя *Икс*.

Часть 1. Анализ и характеристика проблем. Примеры конкретизации проблемных ситуаций

Задание:

Проанализируйте и кратко охарактеризуйте каждую из восьми формулировок проблемной ситуации, предложенных соискателями учёной степени. Используйте подходящие, с Вашей точки зрения, основания. Общее время работы – до 15 минут.

А. Недостаточно исследована проблема фрустрации познавательной активности в подростковом возрасте. Недостаточно изучены ценностно-смысловые отношения в ситуации фрустрации и их динамика в процессе развития фрустрационных состояний.

Б. Проблема исследования состоит в разрешении противоречий в понимании психологической безопасности школьника и рассмотрении её как психического состояния, обусловленного особенностями образовательной среды, в выявлении факторов образовательной среды, влияющих на психологическую безопасность младшего школьника.

В. ...Остро стоит проблема обеспечения образовательных учреждений профессиональными педагогическими кадрами... Недостаточно изучено педагогическое взаимодействие с семьей в условиях мультикультурной образовательной среды. Необходимо определить содержание педагогического взаимодействия дошкольных учреждений с семьей в области мультикультурного воспитания детей.

Г. Проблема исследования определяется противоречием между теоретической и практической значимостью информации о формировании активности в младшем школьном возрасте, с одной стороны, и отсутствием целостного знания о нём в современной педагогической психологии, с другой стороны.

Д. Анализ практики дистанционного обучения и ее разработанности в науке позволил выявить противоречия. Это противоречия между: (а) общественной потребностью в педагогах, психологически готовых к профессиональной деятельности, и отсутствием научно-обоснованной профессионализации будущих учителей в условиях дистанционного образования; (б) широкими психолого-педагогическими возможностями современных информационно-технологических средств образования и недостаточным применением их в дистанционном образовании будущих учителей. Выявленные противоречия определили проблему исследования...

Е. Функционирование семей, имеющих детей с различными нарушениями психического развития, изучено недостаточно. Это касается как основных функций семьи (...), так и её (...) структурно-динамических характеристик – семейной сплочённости и семейной адаптации. Также не была подробно исследована конструктивная активность родителей в

лечебно-реабилитационном процессе, (...) родительское копинг-поведение, социально-демографические и семейные факторы.

Ж. В теоретическом плане проблема связи копинг-стратегий и идентичности разработана слабо, а проблема связи жизнестойкости и кризиса идентичности фактически не изучена вообще. ...Отсутствуют исследования, которые выявляли бы жизнестойкость при переживании кризисов идентичности у студентов.

З. **Выявленные противоречия позволяют обозначить научную психологическую проблему** : дифференциация в профильной школе обеспечивается преимущественно (...) без учёта особенностей мотивации и без учёта индивидуальных, личностных и [, в том числе,] речевых характеристик, влияющих на выбор школьником профильного класса. Как следствие: индивидуализация обучения в профильном классе обеспечивается не в полной мере, т.к. *неучёт психологических факторов ограничивает репертуар методов и средств преподавания.*

Часть 2. Характеристика целеполагания. Примеры конкретизации целей

Задание:

Проанализируйте и кратко охарактеризуйте каждую формулировку цели, используя подходящие, с Вашей точки зрения, основания. Общее время работы – до 15 минут.

А. Изучить реакции старших подростков на фрустрацию их познавательной активности во взаимосвязи этих реакций с ценностно-смысловыми отношениями личности.

Б. Определить закономерности обусловливания психологической безопасности младшего школьника особенностями его образовательной среды.

В. Изучить профессионально-личностную готовность педагогов в детских дошкольных учреждениях к взаимодействию с семьей в мультикультурной образовательной среде (...) и определить психолого-педагогические условия ее развития у студентов в процессе обучения в вузе.

Г. Выявить организационные и содержательные особенности формирования активности младшего школьника в изобразительной и художественно-практической деятельности.

Д. Разработка и апробирование модели целенаправленного формирования профессиональной Я-концепции у будущих учителей в условиях дистанционного обучения.

Е. Определить особенности функционирования семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития (в связи с задачей разработки программы дифференцированного психологического сопровождения).

Ж. Изучение связи жизнестойкости личности и кризиса идентичности у студентов.

З. (А) Выявить психологические детерминанты выбора профильного класса школьниками.

(Б) С учётом индивидуальных, личностных и [, в том числе,] речевых особенностей учащихся предложить педагогам рекомендации по обучению.

Часть 3. Сравнительная оценка выраженности исследовательских позиций

Заполните приведённую ниже таблицу. Ранжируйте рассмотренные исследовательские позиции по предложенным основаниям: (1) определённость проблемы (её ясность, понятность), (2) осознанность (реалистичность) цели, (3) практическая актуальность темы исследования, (4) интересность темы лично для Вас, (5) вероятная подготовленность автора к исследовательской работе – его компетентность в этом плане.

Первый ранг (№ 1) присваивается позиции, имеющей, на Ваш взгляд, преимущество по взятому основанию среди всех остальных. Последний ранг (№ 10) присваивается позиции, которая, по Вашему мнению, наименее соответствует взятому основанию. В оптимальном случае каждая позиция получает свой ранг; лишь в крайних случаях позиции делят между собой соседние места.

Используется таблица с десятью рабочими строками и пятью рабочими столбцами (см. ниже). Строки соответствуют десяти взятым исследованиям, авторы которых обозначены

буквами. Пять столбцов соответствуют основаниям, предложенным для сравнительной оценки. Время работы – до 10 (15) минут.

Таблица

Сравнительная оценка выраженности исследовательских позиций (ранжирование)

Маркировка исследований	Основания для ранжирования					Примечания
	определённость проблемы	осознанность цели	актуальность темы	интересность темы	компетентность исследователя	
А						
Б						
В						
Г						
Д						
Е						
Ж						
З						
Икс						
Игрек						

ВЫВОДЫ

Закончите следующие предложения, затратив на это до 15 минут.

«1. Рассмотренные фрагменты десяти диссертационных исследований:

1а) различаются...;» (Чем?)

«1б) их объединяет ...;» (Что?)

«1в) они выражают ...». (Что?)

«2. Определённость формулировки проблемы в исследовании ...» (Что о ней можно сказать в общем?)

«В данном случае определённость проблемы максимальна у автора ..., а минимальна – у автора Потому что ...»

«3. Осознанность целеполагания в исследовании ...» (Что о ней можно сказать в общем?)

«В данном случае осознанность цели больше всего у автора ..., а меньше всего – у автора Потому что ...»

«4. Актуальность темы исследования ...» (Что о ней можно сказать в общем?)

«На мой взгляд, в данном случае наиболее актуальна тема у автора ..., а наименее актуальна – у автора Потому что ...»

«5. Интересность темы исследования ...» (Что о ней можно сказать в общем?)

«На мой взгляд, в данном случае наиболее интересна тема исследования у автора ..., а наименее интересна – у автора Потому что ...»

«6. Компетентность исследователя ...» (Что о ней можно сказать в общем?)

«В данном случае, по-моему, наиболее проявилась исследовательская компетентность у автора ..., а наименее она проявилась у автора Потому что ...»

«7а) Думаю, что объективное значение работы на этом ПЗ в рамках подготовки в магистратуре заключается в ...». (В чём?)

«7б) А субъективный смысл для меня этой работы – в ...». (В чём?)

... »

Литература

1. Еремеев Б. А. Рациональная основа исследовательской культуры // Северо-Запад России: Педагогические исследования молодых учёных: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приёмы, процедуры» 22 апреля 2005 г. / Под ред. Козловой А.Г., Буториной Т.С., Тряпицыной А.П. – Вып.2. – СПб.: ООО Нестор, 2005. С.6-14.

2. Еремеев Б. А Основные понятия психологического исследования // Методология и история психологии. – 2007. Том 2. Вып. 3. С.29-42.

ПЗ-3. Объект и предмет в исследовании

Цель занятия – осознание фактических объекта и предмета в *психологических* исследованиях, исходя из эталонных определений, предложенных на лекции, с одной стороны, и из слов авторов диссертаций о том, что они исследовали и какую информацию собирали и перерабатывали, с другой стороны.

Задание:

Нужно проанализировать восемь извлечений из авторефератов диссертаций по психологии, руководствуясь приведёнными ниже шестью вопросами. Этот анализ выполняется в *первой части* работы.

Во *второй части* работы нужно решить, по каким основаниям различаются проанализированные позиции восьми психологов-исследователей. Следует письменно перечислить эти основания, выбрать 2-3 из них, максимально разводящих исследовательские позиции, и проранжировать взятые исследовательские позиции по выбранным основаниям.

Вопросы для анализа извлечений из авторефератов:

1. Что является объектом в данном *психологическом* исследовании? (Или: Что именно **исследует** автор диссертации по психологии?) 1а. Аргументируйте свой ответ.

2. Что является предметом в данном *психологическом* исследовании? (Или: С чем именно **оперирует** исследователь, автор диссертации по психологии?) 2а. Аргументируйте свой ответ.

3. Что можно сказать о действиях **носителя** исследуемого психического образования? (Как вариант: Что делает носитель исследуемого психического образования?) 3а. Аргументируйте свой ответ.

4. Что можно сказать о действиях **исследователя** психики? (Как вариант: Из каких действий состоит деятельность исследователя психики?) 4а. Аргументируйте свой ответ.

5. Какой общенаучный подход реализован в исследовании? (Подсказка: Что преобладает в работе исследователя: (а) фиксация существующего, (б) создание условий для выявления того, что нужно исследователю, (в) использование известного об объекте для получения новой информации о нём?)

5а. Аргументируйте свой ответ.

6. Какие переменные, скорее всего, учитывались и использовались в этом исследовании в качестве (а) независимых и (б) зависимых? 6а. Аргументируйте своё предположение.

Часть 1. Анализ извлечений из авторефератов

Методическое указание. Ответы на каждый вопрос (и подвопрос) по каждому тексту оформляются по аналогии с ответами на предыдущих занятиях. Например:

«А.1. Объект иссл-я здесь – 1а) Потому что ...».

«А.2. Предмет иссл-я – 2а) П. что ...».

И т.д.

Тексты извлечений (с адаптацией: в сокращении и с редакцией)

А. Исследовались фрустрационные реакции старших подростков. Исследовалась связь ценностно-смысловых отношений с реагированием старших подростков на фрустрацию их познавательной активности. Проведён анализ литературы: анализ различных подходов к познавательной активности и психологических барьеров деятельности; анализ работ по фрустрации и преодолению критических ситуаций; анализ подходов к смысловой регуляции поведения. Проведены сбор и интерпретация эмпирического материала – тестирование, сравнительный анализ. Использованы психодиагностические (опросные) методики и математико-статистическая обработка эмпирических данных: оценка межгрупповых различий, корреляционный и факторный анализ, оценка среднего арифметического и его средней ошибки, стандартные методы статистики, компьютерная программа «SPSS 18».

Б. Исследовались младшие школьники в возрасте 9-10 лет. Исследовалась психологическая безопасность младших школьников как психическое состояние во взаимосвязи с образовательной средой. Использованы, в частности, анализ, синтез, обобщение, систематизация, а также опрос, тестирование и экспертное оценивание по ряду методик с привлечением учащихся, их педагогов и родителей. При обработке материала использованы корреляционный, кластерный анализ и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA (с помощью компьютерной программы Basic Statistic 6.0).

В. Исследовались студенты, обучающиеся по специальности «Педагог детских дошкольных учреждений (ДДУ)», а также педагоги ДДУ и родители детей, посещающих ДДУ Эстонии. Исследовалась профессионально-личностная готовность студентов – будущих педагогов ДДУ к взаимодействию с семьей в мультикультурной образовательной среде. Проведён анализ литературы по проблеме. Использованы эмпирические методы: эксперимент, анкетирование, метод экспертных заключений; стандартизированные диагностические методики. Проведена обработка эмпирических данных: качественная (контент-анализ) и количественная – использованы описательная статистика, корреляционный, сравнительный и кластерный анализ, анализ достоверности различий средних арифметических. В организационном плане использованы констатирующий и формирующий эксперимент.

Г. Исследовалась активность младших школьников как системное психологическое образование. Исследовались особенности формирования активности младшего школьника средствами изобразительной и художественно-практической деятельности. Использованы сравнительный метод и эксперимент. При сборе фактического материала применялись: психологическое тестирование, экспертные оценки и анкетирование, изучение продуктов деятельности. При обработке материала применялись методы математической статистики с критериями проверки познавательных гипотез и процедуры корреляционного анализа. Использована программа Microsoft Excel 2000.

Д. Исследовалась профессиональная Я-концепция будущих учителей в условиях дистанционного обучения. Исследовался процесс формирования профессиональной Я-концепции у студентов – будущих учителей в дистанционном обучении. Проведены анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогического теоретического и эмпирического опыта, изучение нормативных материалов, определяющих требования к подготовке будущих учителей, структурно-функциональное моделирование. Проведены также

собеседование, опрос, анкетирование, констатирующий и формирующий эксперименты; использованы психодиагностические методы объективного изучения личности. Проведены статистическая обработка и анализ данных на основе качественного, корреляционного и факторного анализов, вычисление процентных соотношений, описательная и индуктивная обработка информации.

Е. Исследовались родители, воспитывающие детей в возрасте от 3 до 10 лет с различными вариантами нарушения психического развития (искаженным развитием, психическим недоразвитием, задержкой психического развития, поврежденным развитием). Исследовалось семейное функционирование – как система динамических связей и взаимодействия следующих показателей: семейной адаптации и семейной сплочённости, удовлетворённости родителей семейным функционированием, внутрисемейных отношений, семейного воспитания, а также копинг-стилей, типов отношения к болезни ребёнка и уровня конструктивной активности родителей в лечебно-реабилитационном процессе. Использовались: 1. Клинико-биографический метод: анкетирование и интервьюирование родителей; исследование медицинской документации (история болезни ребенка). 2. Экспериментально-психологический метод – по семи опросным методикам и шкалам. Проведена математическая обработка данных посредством пакета прикладных программ STATISTIKA, версия 6.0: процентный подсчет, достоверность различий, корреляционный и регрессионный анализ для оценки связи и влияния признаков.

Ж. Исследовался кризис идентичности студентов. Исследовалась связь жизнестойкости и кризиса идентичности у студентов. Использовались психодиагностические методики: «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартленда (Twenty statements self attitude Test - Kuhn M, Mc Partland T., 1966) в модификации Ю.А. Васильевой (Ю.А. Васильева, 1998); оценка тревожности по Дж. Тейлору (J. Teylor) в адаптации Т.А. Немчина (Т.А. Немчин, 1966); тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой и тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Использовались критерии статистической оценки надежности и достоверности эмпирических данных: критерий Колмогорова-Смирнова, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, процедуры кластерного анализа и многомерного шкалирования. Обработка проведена с помощью статистических систем «Statistica 6.0» и «SPSS 17.0».

З. Исследовались старшеклассники школ с различным типом организации образовательного процесса в г. Екатеринбурге. Исследовались психологические детерминанты выбора профиля обучения старшеклассников как участников образовательных процессов различного типа. Проведены: теоретический анализ литературы, тестирование, анализ и экспертная оценка учебно-творческих работ испытуемых. Использован набор методик: «Психодиагностика вербальной креативности» (Е.Е. Туник); стандартизированный метод исследования личности СМИЛ Л.Н. Собчик (полный вариант); комплекс методов для диагностики моторной асимметрии (по Е.Д. Хомской: опросник Аннет, моторные пробы и теппинг-тест); опросник А.П. Чуприкова, ЭЭГ-метод; опросник «Причины выбора профильного класса»; контент-анализ – лингвистический уровневый анализ текста (по: Казарин Ю.А, Бабенко Л.Г.). Проведена статистическая обработка материала с помощью программных пакетов Stat Plus, StatXact-8, Bayes Factor Calculator: сравнительный анализ, непараметрическая статистика, корреляционный и регрессионный анализ.

Часть 2. Обобщение результатов анализа

Методическое указание. Ответы по каждому из последующих пунктов (и подпунктов) оформляются по аналогии с ответами на предыдущих занятиях.

1. Нужно решить, по каким основаниям различаются проанализированные позиции восьми психологов-исследователей и *письменно перечислить* эти основания, уделив этому 1,5-2 мин.

«1. Основания для различения позиций: ... (Перечислите их)

Сравнит-й качественный анализ восьми исследовательских позиций позволяет сделать вывод: более всего они различаются по ... » (По каким основаниям?).

2. Нужно выбрать из перечня 2-3 основания, по которым позиции исследователей различаются больше всего. По этим основаниям следует *ранжировать проанализированные позиции*. Максимальной выраженности качества будет соответствовать первое место (ранг), минимальной выраженности – восьмое место (ранг).

«2. Сравнит-я оценка (ранжирование) исследовательских позиций по выраженности у них ...» (Каких оснований?)(«Таблица. Ранжирование проанализированных позиций по ...»)
(Оформите таблицу по аналогии с таблицей в задании к ПЗ-2)».

3. Аргументируйте свои решения: (а) выбор актуальных оснований и (б) присвоение определённым исследовательским позициям крайних рангов по взятым основаниям (1-го и 8-го).

«3а) Взятые основания для ранжирования актуальны, п. что ...». (Почему?)

«3б) Наиболее и наименее ... позиции (... и ...) различаются по ...». (По каким признакам текста?)

4а) Каково объективное значение работы на данном практическом занятии (ПЗ) в контексте магистерской подготовки на ППФ? (Начните ответ по аналогии с предыдущими).

4б) Каков субъективный смысл для Вас работы на этом ПЗ? (Начните ответ по аналогии с предыдущими).

ПЗ-4. Психологическое познание человека

Цель занятия – осознание психологического познания человека и, в частности, характеристики человека в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления. Используется материал, в котором отрефлексировано *отношение* человека к его роли Испытуемого.

Задание. Предлагается текст письма испытуемого («И») к экспериментатору («Э»). На основе знакомства с ним предлагается ответить на вопросы об авторе письма и на обобщающие вопросы по теме.

Сидней ДЖУРАРД. Письмо от «И» к «Э» (Ист.: Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. – Псков, 1997. С.63-67. С ред. изм.)

Дорогой «Э» (Экспериментатор)!

Меня зовут «И». Вы меня не знаете. Друзья зовут меня по-другому, но с тех пор, как я принимаю участие в Вашем исследовании, я потерял это имя и стал «И № 27». Я участвую в Ваших опросах и экспериментах. Я отвечаю на Ваши вопросы, заполняю опросники, позволяю Вам подключать меня ко всяким приборам и замерять мои физиологические реакции. Я жму на рычаги, щелкаю переключателями, слежу за движущимися мишенями, выбираюсь из лабиринтов, учу бессмысленные слоги, рассказываю Вам, что я вижу в чернильных пятнах – делаю кучу того, о чём Вы меня просите. Я начал задумываться: а почему [и зачем] я всё это для Вас делаю? Что это мне даёт? Иногда Вы мне за это платите. Чаще же я должен принимать в этом участие, потому что я – студент-психолог младшего курса, и мне говорят, что я не получу диплома, пока не приму участие по крайней мере в двух исследованиях. А если я буду участвовать в бóльшем количестве исследований, то получу преимущества на экзаменах. Я – часть факультетского «фонда испытуемых».

Когда я спросил Вас, что я лично получу от Ваших исследований, Вы ответили мне: «*Это для Науки*». Когда Вы проводите некоторые особые исследования, Вы часто лжёте мне относительно своих намерений. Вы вводите меня в заблуждение. И теперь мне трудно доверять Вам. Я начинаю видеть в Вас обманщика, манипулятора. Мне это не нравится.

Фактически, и я лгу Вам в большинстве случаев, даже в анонимных опросниках. Когда я не вру, то иногда отвечаю случайным образом, чтобы сделать всё поскорее и вернуться к своим собственным делам. А ещё, я часто вычисляю, что Вы пытаетесь сделать, что Вы хотите, чтобы я сказал или сделал; тогда, если Вы мне нравитесь, я делаю так, как Вы

хотите, а если нет, то я все Вам порчу. Вы не говорите, на что Вы действительно надеетесь или каковы Ваши гипотезы. Но каждая методика в Вашей лаборатории, альтернативы, которые Вы мне предлагаете, инструкции – всё вместе заставляет меня действовать совершенно определённым образом. Как будто Вы шепчете мне на ухо: *«Когда загорится свет, нажми на ЛЕВЫЙ рычаг»*, – а потом как будто забываете, что мне шептали, или отказываетесь от этого. Но я-то уловил это сообщение. И я нажимаю на правый или левый рычаг, в зависимости от того, как я к Вам отношусь.

Вы знаете, даже, когда Вас нет в комнате, когда Вы – только отпечатанная инструкция к опроснику или голос, записанный на магнитофон, который говорит мне, что мне предлагается сделать, – я интересуюсь Вами. Я интересуюсь тем, кто Вы есть, кто Вы НА САМОМ ДЕЛЕ. Мне интересно, что Вы собираетесь делать с «поведением», которое я Вам демонстрирую. Кому Вы собираетесь показать мои ответы? Кто будет просматривать мои пометки в ответных листах?

А Вы вообще имеете хоть какой-то интерес к тому, что я думаю, чувствую и воображаю себе, когда ставлю все эти значки, которые Вы так ревностно анализируете и подсчитываете? Конечно, Вы никогда не спрашиваете меня, что я при этом имею в виду. Если бы Вы спросили, я бы рассказал с радостью. Вообще-то, я рассказываю своему соседу или подруге всё, что я думаю о Вашем исследовании: о чём оно, и что я имел в виду, когда делал то-то и то-то. Если бы мой сосед доверял Вам, он мог бы предложить замечательное объяснение того, что означают Ваши данные (мои ответы, мои реакции). Причём он дал бы объяснение, более удачное, чем Ваше. Один Бог знает, сколько блестящих психологических идей уходит в песок, когда мы с соседом за пивом обсуждаем Ваш эксперимент и моё в нём участие.

Честно говоря, я здорово устал быть «И». Это вроде как быть перфокартой в компьютерном отделе кадров Университета. Я чувствую, что на меня давят, запугивают, обманывают. Я чувствую, что мной манипулируют, куда бы я ни пошёл. Реклама в магазинах и на телевидении, политические речи, продавцы и мошенники всех мастей давят на меня, чтобы заставить меня купить, сказать или сделать что-то такое, что, как я подозреваю, совсем не принесёт мне пользы. Вот им от этого польза будет. Особенно – их карманам. А Вы продаёте свои «знания эксперта» обо мне этим людям?! Если это так, то Вы поступаете со мной нечестно. Вы говорили мне, что когда я раскроюсь перед Вами и позволю изучать меня, то, в конечном счёте, это будет мне полезно. Меня это не убеждает. Очень похоже, что Вы изучаете меня, чтобы понять, как влиять на мои мысли и действия так, чтобы я этого не осознавал. Меня это обижает в большей степени, чем ВЫ это осознаете.

С Вашей стороны непорядочно заставлять меня показывать Вам, как можно мной управлять, а затем передавать эту информацию другим людям – тем, кто платит Вам жалованье или финансирует оборудование Вашей лаборатории. Я чувствую, что меня используют. Мне это не нравится. Но я защищаюсь. Я не раскрываясь перед Вами до конца или же лгу. И Вам следовало бы попробовать хоть когда-нибудь остановиться и постараться допустить следующее.

Вот Вы пишете статьи, книги. На основе полученных Вами данных, на результатах моей скрытности, Вы конструируете какие-то свои теории... Вы допускали когда-нибудь, что в действительности всё это может оказаться паутиной лжи и полуправды, моей лжи и полуправды? Вы допускали, что всё это может оказаться шуткой, которую я сыграл с Вами, потому что Вы мне просто не нравитесь? Или оттого, что я Вам не верю? Такое допущение могло бы дать Вам некоторые основания для озабоченности.

Мистер «Э», я не «параноик», как Вы могли бы сказать. И я не дурак. И я верю, что из моего участия в Ваших исследованиях могло бы получиться что-нибудь путное. И даже полезное для меня. Я не так уж эгоистичен и был бы рад предложить себя для исследования, чтобы помочь другим. Но сначала нужно кое-что изменить. Вы намерены меня выслушать? Тогда я скажу о том, чего бы я хотел от Вас.

Я хотел бы, чтобы Вы помогли мне лучше понять, что сделало меня таким, какой я есть. Я хочу это знать, потому что хочу стать более свободным, чем сейчас. Я хочу больше знать о своих возможностях. Я хочу быть более целостным, более мужественным, более просвещённым. Я хочу быть способным на большие чувства, хочу лучше учиться, лучше запоминать и выражать себя полнее, чем сейчас. Я хочу научиться осознавать и преодолевать влияние со стороны других людей, окружающих меня, если эти люди мешают мне идти той дорогой, которую я выбрал сам. А теперь, если Вы обещаете помочь мне в этом, я с радостью приду в Вашу лабораторию и обнажу перед Вами и тело, и душу. Я буду там, ЖЕЛАЯ показать Вам всё, на что способен. Причём именно то, что в тот момент Вас особенно интересовало бы. Уверяю Вас, что это очень отличалось бы от того, что я демонстрировал Вам раньше (хуже я просто не смог бы сделать). На самом деле, заходя в Вашу лабораторию, я скрещиваю пальцы и говорю себе: *«То, что я говорю или делаю, – ЭТО НЕ Я»*. Не кажется ли Вам, что стоит попробовать взаимодействовать по-другому?

Когда Вы будете доверять мне, я буду доверять Вам. Конечно, если Вы будете достойны доверия. Я бы хотел, чтобы Вы выбрали время и побеспокоились о том, чтобы познакомиться со мной, как с человеком, прежде, чем погружаться в Ваши экспериментальные процедуры. И я хотел бы понять Вас и знать, кто Вы на самом деле, чтобы решить, хочу ли я раскрываться перед Вами. Иногда Вы напоминаете мне врачей. Они смотрят на меня, как на малопривлекательную посудину, содержащую болезнь, – и она-то их действительно интересует. А Вы смотрите на меня, как на ящик, в котором содержатся «реакции». И это всё, что я для Вас значу. Позвольте Вам заметить, что, когда я это чувствую, я отворачиваюсь от Вас. Хорошо, я выдам Вам реакции. Но Вам никогда не узнать, что при этом я имею в виду. Вы знаете, я ведь могу говорить не только словами, но и действиями. И когда Вы думаете, что в лаборатории я отвечаю на «стимулы», мои реакции на самом деле обращены к ВАМ. И вот, что я имею в виду: *«Получи-ка, ты, такой-сякой противный...»* Это Вас удивляет? А не должно бы.

И ещё одно. В Ваши тесты встроены всякие штучки, чтобы определить, честен ли я, или намеренно вру, или отвечаю случайным образом. Все эти штучки, – они меня не обманут. На самом деле в них не было бы необходимости, если бы мы были на равных. В мире и без Вас достаточно всяких обманщиков. Я хотел бы надеяться, что психологи больше достойны доверия, чем политики или торговцы.

Хотите, я заключу с вами договор? Вы показываете мне, что Вы проводите свои исследования ДЛЯ МЕНЯ: чтобы помочь мне стать свободнее, лучше понимать самого себя, уметь лучше СЕБЯ контролировать. И я открываюсь Вам с любой стороны, любым способом, как захотите. И я не буду разыгрывать Вас и обманывать. Я не хочу, чтобы мной «УПРАВЛЯЛИ», – ни Вы, ни кто-нибудь ещё. И я не хочу управлять другими людьми. Я не хочу, чтобы Вы помогали другим людям узнать, как мной можно «управлять», как они смогут действительно меня контролировать. Покажите мне, что Вы – за меня, и я покажу вам СЕБЯ.

Вы работаете для меня, господин «Э», – и тогда я действительно работаю для Вас. Между нами: вместе мы с Вами могли бы разработать гораздо более аутентичную и освобождающую психологию.

Искренне Ваш – «И».

Вопросы

(ответы на них оформляются по аналогии с ответами на предыдущих ПЗ)

1. Каковы Ваши впечатления от этого письма? (Поставьте номер вопроса – 1, напишите сокращённо слово *«Впечатления»* и поставьте двоеточие: *« 1. Впеч-я:»*.)

1а) Какие чувства у Вас вызвало это письмо? (Запишите номер пункта – 1а), ключевое слово *«Чувства»* и поставьте двоеточие: *«1а) Чувства: ...»*. В течение полуминуты или немного большего времени – до минуты – обозначьте свои чувства по поводу этого письма.)

1б) Какие мысли у Вас появились по поводу этого письма? (Запишите номер пункта – 1б), ключевое слово *«Мысли»* и поставьте двоеточие: *« 1б) Мысли: ...»*. В течение одной –

полтора минут сформулируйте основные мысли, возникшие у Вас по поводу этого письма.)

1в) Какие намерения у Вас возникли в связи с этим письмом? Что Вам захотелось сделать? (Или как будто бы захотелось сделать, как если бы Вы оказались причастны к тому, о чём говорится в письме.) (Запишите номер пункта – 1в), ключевое слово «*Намерения*» (сокращённо) и поставьте двоеточие: «1в) *Намер.*: ...». В течение одной – полтора минут сформулируйте свои реальные – или воображаемые – намерения, связанные с содержанием письма.)

2. Каков человек, написавший данное письмо? Дайте ему характеристику, по возможности, отвлекаясь от возникшего к нему личного отношения. (Запишите номер пункта – 2, ключевые слова «*Характеристика «И»*» (сокращённо), поставьте двоеточие: «2. *Х-ка «И»*: ...». В течение примерно одной – полтора минут охарактеризуйте автора письма. Какой это человек? Начните так: «*И*» – ...»).

3. Нарисуйте автора письма на одинарном листке из тетради в течение примерно 3(5) минут. Оформите листок на *оборотной* стороне, перевернув его «вверх ногами» и сделав «шапку» – такую же, как в протоколе. В протоколе запишите номер пункта – 3, ключевое слово «*Рисунок*» (сокращённо), поставьте двоеточие и сделайте ссылку на вкладыш в протокол: «3. *Рис.*: см. вкл.».

4. Какие черты автора проявились в его письме (а) с наибольшей и (б) с наименьшей очевидностью? Запишите номер пункта – 4, ключевое слово «*Очевидные черты*», поставьте двоеточие: «4. *Очевидные черты «И»*:». В течение примерно полтора – двух минут разведите наиболее и наименее очевидные для Вас *по тексту письма* авторские проявления:

«4а) *самые очевидные ...* (Какие проявления автора?);

«4б) *менее других очевидны ...* » (Какие проявления автора?).

Аргументируйте своё решение:

«4в) *Думаю, что это объясняется ...*». Чем?

5. Есть ли противоречия в письме «И» как в его самопрезентации? (Запишите номер пункта – 5, ключевые слова «5. *Самопрезентация «И» ...*» и, если какие-то противоречия есть, то обозначьте в течение одной – полтора минут, в каких отношениях они проявились).

6. Является ли самопрезентация автора письма *парадоксальной*? Аргументируйте своё мнение. (Запишите номер пункта – 6, ключевые слова «6. *Самопрезентация автора ...*» и, если в чём-то Вы обнаружили парадоксальность самопрезентации, то раскройте её в течение одной – полтора минут).

7. В каком плане (или в каких планах) Вы могли бы говорить об *интегрированности* автора письма? Аргументируйте своё мнение. (Запишите номер пункта – 7, ключевые слова «7. *Интегрированность здесь ...*» и далее – ответ в течение одной – полтора минут).

8. Опираясь на предыдущие ответы, постарайтесь обобщить, дать ответы-определения, с учётом своего опыта, доступных источников информации и предложенных на лекции требований к «работающему» определению. (Запишите номер пункта и ключевые слова: «8 *Общие ответы:*»).

8а) Что такое «противоречивость человека»? Запишите номер пункта и ключевые слова: «8а) *Противоречивость человека – это ...*», – и сформулируйте свой ответ на этот вопрос.

8б) Что такое «парадоксальность человека»? Запишите номер пункта и ключевые слова: «8б) *Парадоксальность человека – это ...*», – и далее сформулируйте свой ответ.

8в) Что такое «интегрированность человека»? Запишите номер пункта и ключевые слова: «8в) *Интегрированность человека – это ...*», – и далее сформулируйте свой ответ.

8г) Что такое отдельный человек для естествознания? Запишите номер пункта и ключевые слова: «8г) *Человек для естествознания – это ...*», – и далее сформулируйте свой ответ.

8д) Что такое отдельный человек для обществознания? Запишите номер пункта и ключевые слова: «8д) *Человек для обществознания – это ...*», – и далее сформулируйте свой ответ.

8е) Что такое отдельный человек для гуманитарных наук? Запишите номер пункта и ключевые слова: «8е) *Человек для гуманитарных наук – это ...*», – и далее сформулируйте свой ответ.

8ё) Что такое отдельный человек для философии? Запишите номер пункта и ключевые слова: «8ё) *Человек для философии – это ...*», – и далее сформулируйте свой ответ.

8ж) Что такое отдельный человек для психологии? Запишите номер пункта и ключевые слова: «8ж) *Человек для психологии – это ...*», – и далее сформулируйте свой ответ.

Выводы

(оформляются по аналогии с ответами на предыдущие вопросы)

1. Постарайтесь обобщить:

«1а) *Исп-ый в лабораторном эксперименте – ...*». (Что Вы можете о нём сказать, в общем?).

«1б) *Исп-ый в естественном эксперименте – ...*». (Что Вы можете о нём сказать, в общем?).

«1в) *Исп-й участник образовательного процесса – ...*». (Что Вы можете о нём сказать, в общем?).

«1г) *Исп-ым во взаимодействии людей становится ...*». (Кто? Что Вы можете о нём сказать, в общем?).

«1д) *Исп-ый, в общем, – это ...*». (Кто?).

2. Используется выражение: «психологическое познание человека» (ППЧ).

2а) Каков его смысл, с Вашей точки зрения? («2а) *Для меня ППЧ – это ...*»).

2б) Каково значение этого выражения для большинства преподавателей на психолого-педагогическом факультете? («2б) *Для преп-лей ППФ ППЧ – это ...*»).

2в) Каково *самое общее* значение этого выражения? Что оно значит? («2в) *По-моему, в общем, ППЧ – это ...*»).

3. Каково объективное значение работы на этом ПЗ в рамках подготовки в магистратуре ППФ? («3. *Объект. значение работы на этом ПЗ – ...*»).

4. Каков субъективный смысл для Вас работы на этом ПЗ? («4. *Субъ. смысл для меня этой работы – ...*»).

ПЗ-5. Определённость задач и методов исследования

Цель занятия – осознание определённости двух рабочих понятий в исследовании – понятий «задачи» и «методы». Предлагается дать сравнительную характеристику тому, как эти понятия раскрыты в диссертационных исследованиях восьми авторов. За эталоны при оценке формулировок принимаются рабочие определения, предложенные на лекциях. (См. также: [1]).

В работе три части. В первой части предлагается проанализировать и коротко охарактеризовать предложенные формулировки **задач**. При этом основания для характеристики берутся студентом по собственному усмотрению. Во второй части ПЗ предлагается проанализировать и оценить формулировки **методов** – в частности, как более или менее связанные с формулировками задач. И в третьей части ПЗ предлагается оценить рассмотренные формулировки как свидетельства подготовки их авторов к проведению самостоятельных исследований. Завершают работу выводы.

Пример анализа и характеристики двух реальных исследований.

1) Так, например, **Икс** формулирует **задачи** своего исследования таким образом:

«1. *Провести теоретический анализ ведущих отечественных и зарубежных подходов к проблеме субъективной реальности (...)*.

2. *Разработать психологическую концепцию субъективной реальности (...)*.

3. *Создать психологическую модель развития субъективной реальности в онтогенезе*.

4. *Практически изучить проявления субъективной реальности на разных этапах онтогенеза*.

5. *Определить перспективы исследования процесса развития субъективной реальности (...)*».

В данном случае четыре конкретизации из пяти по **форме** сравнительно логичны. Анализ различных подходов к проблеме, разработка концепции и/или создание модели (как синонимы) и определение перспектив исследования – это вполне определённые действия. Из этого ряда выпадает намерение автора «*практически изучить проявления субъективной реальности*». Это суждение нельзя рассматривать как формулировку задачи из-за его неопределённости. (См. [1]).

По **содержанию** самостоятельны первая, вторая и пятая задачи. Третья является частной по отношению ко второй: «*модель развития*» есть компонент «*концепции*» того, что развивается...

Другая работа. **Игрек** формулирует свои **задачи** следующим образом:

«1. Систематизировать теоретико-методологические и эмпирические исследования профессиональной помогающей деятельности.

2. Определить профессионально важные качества и функции психолога-консультанта с гуманистических позиций.

3. Проанализировать психологические основы подготовки к профессиональной деятельности.

4. Изучить психологические особенности субъектов профессиональной помогающей деятельности.

5. Выявить возможности феноменологического метода для исследования образа профессиональной роли и представленности в сознании ценностно-смыслового и мотивационно-волевого аспектов деятельности.

6. Определить содержание и критерии феномена психологической готовности к выполнению профессиональной роли.

7. Представить концептуальную модель подготовки к профессиональной деятельности.

8. Разработать и апробировать технологический алгоритм специальной процессуально-профессиональной подготовки психолога-консультанта.

9. Реализовать возможности экзистенциально-гуманистического подхода при формировании психологической готовности в контексте специальной процессуально-профессиональной подготовки к профессиональной деятельности психолога-консультанта».

По **форме** восемь задач из девяти (за исключением четвертой) предполагают вполне определённые действия: систематизировать, определить, проанализировать, выявить, представить, разработать, реализовать... Нарушение логики имеет место при формулировке четвертой задачи: «*изучить (...) особенности*» профессионалов. Судя по контексту (!), здесь подразумевается *выявление* соответствующих особенностей.

По **содержанию** задачи раскрывают последовательность шагов при разработке темы исследования: от упорядочения исходной информации до разработки концептуальной модели и технологии на её основе и до реализации их на практике при профессиональной подготовке психологов-консультантов.

2) При описании **методов Икс** использовал следующие формулировки.

«1. Теоретико-методологический анализ базовых психологических, философских, лингвистических и социологических (культурологических) подходов к проблеме субъективной реальности.

2. Метод экспериментальной психосемантики (семантический дифференциал Ч. Осгуда).

3. Психодиагностические методы объективного изучения личности (тест-опросник Г. Айзенка – Ері - в адаптации А. Г. Шмелева, методика изучения локуса контроля Д. Б. Роттера, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, опросник САМОАЛ и методика исследования самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантилеева – МИС).

4. Методы статистической обработки и анализа данных (процедуры кластерного, корреляционного и факторного анализа, t -критерий Стьюдента для независимых выборок и коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s)).

Математическая обработка данных проводилась на основе современного пакета статистического анализа Statistica 6.0. »

В этом случае по *форме* то, что должно конкретизировать методы, оказалось псевдопонятиями (по Л. С. Выготскому): аморфными, трансдуктивными, синкретичными. По *содержанию* можно сказать следующее. В первой формулировке обозначено то, что раньше было сформулировано как задача. Во второй формулировке «методом экспериментальной психосемантики» названа частная методика – методика «семантического дифференциала Ч. Осгуда». В третьей формулировке «методами объективного изучения личности» названы пять опросных личностных методик. В четвёртом случае говорится о методах «обработки и [?!] анализа», а варианты «процедур» рядоположены с показателями... Автор не понял, что программное обеспечение математической обработки является её *средством*, а не «*основой*».

Можно сказать, что *Икс* для решения своих задач использует литературный обзор, сбор эмпирического материала посредством опросных и, в частности, оценочных методик и статистическую обработку материала. В общенаучном плане это – демонстрационный эксперимент, выполненный «по образцу».

В работе *Игрека*, как говорит автор, «выбор *методов* определялся логикой исследования и задачами, решаемыми на каждом отдельном этапе». В частности, использован «комплекс взаимодополняющих методов исследования»:

- 1] теоретический анализ монографий, статей и других научных публикаций (...);
- 2] психологический анализ профессиональной деятельности психолога-консультанта;
- 3] включенный трудовой метод;
- 4] диагностические тестовые процедуры;
- 5] феноменологические методы (фокус-группы, глубинное интервью, эссе);
- 6] формирующий эксперимент.

7] Для обработки эмпирических данных использовались качественные (феноменологический анализ, контент-анализ) и количественные статистические методы: вариационный кластерный анализ, факторный анализ, корреляционный анализ, определение различий по *t*-критерию Стьюдента ».

Игрек для решения своих задач, в общем, осознанно использует литературный обзор и теоретическое моделирование на его основе. При сборе эмпирического материала используется интроспекция, тестирование, герменевтика (толкование текстов). При обработке материала проводится его качественное и количественное описание. На основе теоретического конструкта и его эмпирического «наполнения» проектируется профессиональная подготовка психолога-консультанта. Проект практически реализуется. Можно сказать, что в общенаучном плане имеют место наблюдение, эксперимент и моделирование, которые оказались включёнными в практику профессионального образования и стали фактором его развития.

3) Сравнительная оценка исследовательских позиций.

Икс плохо ориентируется в том, что и как он делает в позиции исследователя. Возможная причина этого – недостаточное внимание к психологической теории и методологии, недостаточная рефлексивность при проведении исследований, в том числе – при выполнении квалификационных работ.

Игрек хорошо ориентируется во взятой предметной области – в целом и при формулировании задач и методов работы – в частности. Понятия используются, в общем, корректно – с учётом их терминологического ядра.

Формулировки исходных понятий обнаружили, что *Икс*, в отличие от *Игрека*, глобален, эгоцентричен, синкретичен, самоуверен. *Игрек* же, в отличие от *Икса*, гораздо более аналитичен, децентрирован, логичен, объективен. Поэтому можно считать, что *Игрек* проявил себя более компетентным исследователем, чем *Икс*.

Часть 1. Анализ и характеристика конкретизации задач

Задание:

Проанализируйте и кратко охарактеризуйте каждую формулировку, используя подходящие, с Вашей точки зрения, основания. Общее время работы – до 15 минут.

А. Выделены теоретические, методические и эмпирические задачи.

Теоретические задачи:

1. На основе анализа литературы психологического и педагогического содержания определить сущностные характеристики понятия «фрустрация познавательной активности».
2. На основе анализа литературы определить связь познавательной активности с системой ценностно-смысловых отношений личности.
3. Систематизировать позиции зарубежных и отечественных психологов относительно природы, детерминант и механизмов возникновения фрустрации познавательной активности.
4. Определить ситуационные и личностные условия возникновения фрустрации познавательной активности у подростков.
5. На основе анализа психологической литературы обобщить подходы к проблеме конструктивного преодоления фрустрации познавательной активности, обобщить классификации типов фрустрационных реакций у старших подростков.

Методические задачи:

1. Разработать программу экспериментального исследования связи ценностно-смысловых отношений с переживанием и поведением старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности.
2. Подобрать методический инструментарий, адекватный целям и задачам исследования.
3. Определить эмпирическую выборку исследования.

Эмпирические задачи:

1. Провести сравнительный анализ типов реакций на фрустрацию познавательной активности в группах младших подростков, старших подростков и студентов.
2. Выявить особенности поведения старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности в межличностном взаимодействии.
3. Выявить связь поведенческих и эмоциональных фрустрационных реакций старших подростков с ценностно-смысловыми отношениями личности.
4. Выявить связь фрустрационных реакций с устойчивыми поведенческими установками старших подростков (ролевыми, коммуникативными, стратегиями преодоления).
5. Выявить влияние гендерных смысловых установок на поведение старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности.

Б. Задачи исследования:

1. Проанализировать различные подходы к пониманию психологической безопасности в отечественной психологической науке.
2. Определить понятие, критерии, показатели психологической безопасности младшего школьника в образовательной среде и способы ее изучения.
3. Теоретически обосновать компоненты и параметры образовательной среды, способные оказать влияние на психологическую безопасность и разработать инструментарий их оценки.
4. Эмпирически выявить влияние факторов образовательной среды начальной школы на психологическую безопасность младшего школьника.
5. Разработать рекомендации по созданию условий обеспечения психологической безопасности младших школьников.

В. Задачи исследования:

1. Изучить представления родителей и педагогов ДДУ о проблеме воспитания детей дошкольного возраста в мультикультурном обществе Эстонии.
2. Определить и исследовать структуру и показатели профессионально-личностной готовности педагогов ДДУ к взаимодействию с семьей в мультикультурной образовательной среде и установить уровень ее развития у студентов – будущих педагогов ДДУ.
3. Выявить и описать психологические типы студентов – будущих педагогов ДДУ с разными показателями профессионально-личностной готовности к взаимодействию с семьей в мультикультурной образовательной среде.
4. Разработать и апробировать программу развития профессионально-личностной готовности студентов – будущих педагогов ДДУ к взаимодействию с семьей в мультикультурной образовательной среде Эстонии в период их обучения в вузе и определить результативность экспериментальной работы.

Г. Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа научной литературы изучить сущность процесса формирования активности в младшем школьном возрасте и разработать стратегии экспериментального исследования компонентов и видов активности.
2. Выявить уровни развития структурных компонентов и видов активности у младших школьников.
3. Раскрыть организационные и содержательные особенности процесса формирования активности в младшем школьном возрасте.
4. Выявить структурные и динамические особенности активности у младших школьников.
5. Разработать и реализовать в образовательном пространстве МОУ «Начальная школа – детский сад №1» систему формирования активности средствами изобразительной и художественно-практической деятельности в младшем школьном возрасте.

Д. Задачи исследования.

1. Изучить состояние проблемы в отечественной и зарубежной психологии с целью выявления научного знания о содержании, структуре и процессе формирования профессиональной Я-концепции.
2. Определить особенности профессиональной Я-концепции учителя.
3. Установить возможности формирования профессиональной Я-концепции будущих учителей в условиях дистанционного обучения.
4. Проанализировать психолого-педагогические возможности аудиовизуальных технологий в формировании профессиональной Я-концепции будущего учителя.
5. Разработать и апробировать модель формирования профессиональной Я-концепции будущих учителей в условиях дистанционного обучения.
6. Провести формирующий эксперимент для проверки результативности использования разработанной модели формирования профессиональной Я-концепции будущих учителей в условиях дистанционного обучения.

Е. Задачи:

1. Изучить и сравнить уровни семейной сплоченности, семейной адаптации и удовлетворенности семейным функционированием, показатели внутрисемейных отношений и семейного воспитания в семьях детей с различными вариантами нарушения психического развития и в семьях здоровых детей.
2. Исследовать у родителей детей с нарушенным развитием типы отношения к болезни ребенка, копинг-стили, уровень и параметры конструктивной активности в лечебно-реабилитационном процессе.

3. Проанализировать связи между изученными показателями семейного функционирования и социально-демографическими характеристиками семей для определения мишеней психологической коррекции.
4. Выявить показатели семейного функционирования и социально-демографические характеристики семей, влияющие на конструктивную активность родителей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития, в лечебно-реабилитационном процессе.
5. Разработать программу дифференцированного психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития.

Ж. Задачи исследования:

- теоретические – провести аналитический обзор существующих подходов к изучению кризиса идентичности личности, рассмотреть особенности негативной и позитивной идентичности, выявить психологические индикаторы кризиса идентичности и его компонентов, провести аналитический обзор существующих подходов к проблеме жизнестойкости;
- эмпирические – выполнить эмпирическое исследование, направленное на изучение связи жизнестойкости личности и кризиса идентичности у студентов.

3. Задачи исследования.

1. Изучить мотивацию учащихся профильных классов, определяющую выбор профиля обучения.
 2. Исследовать специфику индивидуальных, личностных и [, в частности,] речевых характеристик, [в том числе –] вербальной креативности [, у] учащихся профильных классов и охарактеризовать их взаимосвязи с учетом типа мотивации.
 3. Выделить детерминанты выбора профиля обучения.
- Обобщить полученные результаты в виде психологических «портретов» учащихся каждого профиля и предложить на основании этого практические рекомендации для педагогов-словесников по обучению школьников [в] разных профильных классах.

Часть 2. Анализ и характеристика конкретизации методов

Задание:

Проанализируйте и кратко охарактеризуйте каждую формулировку, используя подходящие, с Вашей точки зрения, основания. Общее время работы – до 15 минут.

А. Методы и методики исследования:

Для выявления особенностей реакций старших подростков в ситуации фрустрации познавательной активности были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ психологической литературы, направленный на детальное изучение исследуемой проблемы: анализ различных подходов к проблеме познавательной активности и психологических барьеров деятельности; анализ работ отечественных и зарубежных авторов по проблемам фрустрации и преодоления критических ситуаций; анализ концептуальных подходов к проблеме смысловой регуляции поведения.
2. Методы сбора и интерпретации эмпирического материала – тестирование, сравнительный анализ. В соответствии с поставленными задачами были выбраны следующие психодиагностические методики: «Вербальный фрустрационный тест» Л.Н. Собчик, методика Е.Б. Фонталовой «Свободный выбор ценностей», опросник Б.И. Додонова по изучению эмоциональной направленности личности, опросник «КСК» (Компетентность социально-коммуникативная), методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма.
3. Методы математико-статистической обработки эмпирических данных. Для оценки межгрупповых различий применялись: t-критерий Стьюдента, U- критерий Манна-Уитни, H-критерий Краскала-Уоллеса, ф-критерий Фишера. Корреляционный анализ

осуществлялся методом коэффициент корреляции r -Пирсона. Факторный анализ – с использованием критерия F -Фишера. Методы дескриптивной (описательной) статистики включали в себя оценку среднего арифметического и его средней ошибки. Математическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью стандартных методов статистики с использованием компьютерной программы для статистической обработки данных «SPSS 18».

Б. Методы и методики исследования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: теоретические – анализ, синтез, обобщение, систематизация; эмпирические – опрос, тестирование, экспертное оценивание; методы обработки – корреляционный, кластерный анализ и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Обработка осуществлялась с помощью компьютерной программы Basic Statistic 6.0.

Методики: «Шкала виктимизации сверстников и учителей» И. А. Фурманова, «Опросник отношений к близким людям для детей 8-12 лет» М. Линча и Д. Чиккетти, «Методика оценки привлекательности классного коллектива» А.А. Реана, методика «Оценка субъективного благополучия ребенка» Т.В. Архиреевой, «Диагностика школьной тревожности учащихся начальных классов» Т.В. Архиреевой, опросник И.Ю. Кулагиной «Стиль контрольно-оценочной деятельности учителя», ряд авторских исследовательских методик – авторский вариант методики «Проблемные ситуации», «Анкета для младших школьников», «Экспертная оценка педагогом особенностей поведения младших школьников в образовательной среде школы», анкета для родителей «Экспертная оценка компонентов образовательной среды».

В. Методы исследования: теоретические (анализ литературы по исследуемой проблеме); эмпирические (эксперимент, анкетирование, метод экспертных заключений; стандартизированные диагностические методики); методы обработки эмпирических данных: качественные (контент-анализ) и количественные (описательная статистика, корреляционный, сравнительный и кластерный анализ, анализ достоверности различий средних арифметических по критерию t -Стьюдента); организационные (констатирующий и формирующий эксперимент).

Г. Методы и методики исследования. Для решения поставленной цели и задач были использованы следующие методы исследования: сравнительный метод исследования; эксперимент. На этапе сбора фактического материала применялись методы психологического тестирования, экспертных оценок и анкетирование, изучения продуктов деятельности. Применялись следующие методики: методика измерения степени выраженности черт личности Р. Кеттелла, Р. Коана; опросник формально динамических свойств личности В.М. Русалова; экспертиза результатов (продуктов) творческой деятельности младшего школьника и тесты креативного мышления П. Торенса (модификация Е.Е. Туник); опросник для изучения общей самооценки Г.Н. Казанцевой, опросник для определения мотивации достижения успеха и избегания неудачи А.А. Реана; методы математической статистики с применением критериев проверки познавательных гипотез: критерий оценки различий между двумя независимыми выборками – U -Манна-Уитни, критерий сравнения двух зависимых выборок – G -знаков, критерий χ^2 ; процедуры корреляционного анализа: корреляционный анализ Пирсона-Чупрова с применением коэффициента взаимной сопряженности, коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена. Для обработки результатов исследования использовалась программа Microsoft Excel 2000.

Д. Методы исследования. Для достижения и реализации поставленных цели и задач были использованы теоретические методы: анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогического теоретического и эмпирического опыта, изучение нормативных материалов, определяющих требования к подготовке будущих учителей, структурно-функциональное моделирование; эмпирические методы: собеседование, опрос, анкетирование, констатирующий и формирующий эксперименты; психодиагностические методы объективного изучения личности; методы статистической обработки и анализа

данных на основе качественного, корреляционного и факторного анализов, вычисление процентных соотношений, описательный и индуктивный методы обработки информации.

Е. методы и методики исследования:

1. Клинико-биографический:

- анкетирование и интервьюирование родителей;
- исследование медицинской документации (история болезни ребенка).

2. Экспериментально-психологический метод:

- методика «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави, адаптированная М. Перре.);
- шкала оценки родительской удовлетворенности семейным функционированием (авторская шкала);
- методика «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллер, О.В. Черемисин;
- опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) В. Юстицкис, Э.Г. Эйдемиллер;
- методика диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР) В.Е. Каган, И.П. Журавлев;
- опросник КПСС (Копинг-поведение в стрессовых ситуациях) Н. Эндлер, Д. Джеймс, А. Паркер, в адаптации Т.Д. Крюковой;
- анкета для оценки конструктивной активности родителей в лечебно-реабилитационном процессе (авторская анкета).

Математическая обработка данных исследования проводилась с использованием пакета прикладных программ STATISTIKA, версия 6.0. Производился процентный подсчет результатов. Достоверность различий показателей определялась при помощи U-критерия Манна-Уитни, T-критерия Стьюдента, H-критерия Краскала-Уоллиса. Применялся корреляционный и регрессионный анализ для оценки связи и влияния исследуемых признаков. Также для оценки достоверности сдвига (оценка изменения исследуемых показателей после экспериментального воздействия), применялся T-критерий Вилкоксона.

Ж. Психодиагностические методики:

1. Для изучения кризиса идентичности использовалась методика «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартленда (Twenty statements self attitude Test - Kuhn M, Mc Partland T., 1966) в модификации Ю.А. Васильевой (Ю.А. Васильева, 1998).

2. Для оценки уровня тревожности личности использовалась методика Дж. Тейлора (J. Teylor) в адаптации Т.А. Немчина (Т.А. Немчин, 1966).

3. Для изучения жизнестойкости личности использовался Тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой и Тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева.

Для статистической оценки надежности и достоверности полученных эмпирических данных использовались: критерий Колмогорова-Смирнова, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, процедуры кластерного анализа и многомерного шкалирования. Обработка полученных результатов осуществлялась с помощью статистических систем «Statistica 6.0» и «SPSS 17.0»

3. Методы исследования. На различных этапах работы использован широкий набор методов, обусловленных общими теоретическими подходами и задачами исследования: теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования, метод тестирования, метод анализа и экспертной оценки учебно-творческих работ испытуемых.

Выбран следующий набор методик: для диагностики словесного творчества применялась методика Е.Е. Туник «Психодиагностика вербальной креативности». Для изучения личностных характеристик выбран стандартизированный метод исследования личности СМЛ Л.Н. Собчик (полный вариант), комплекс методов для диагностики моторной асимметрии, предложенный Е.Д. Хомской (включает опросник Аннет, моторные пробы и теппинг-тест), опросник А.П. Чуприкова, ЭЭГ-метод. С целью выявления мотивов выбора образовательного профиля разработана анкета – опросник «Причины выбора профильного класса». В качестве методики контент-анализа письменных текстов использовался лингвистический уровневый анализ текста (Казарин Ю.А, Бабенко Л.Г.).

Экспериментальные данные подвергнуты статистической обработке с использованием программных пакетов Stat Plus, программы точных методов непараметрической статистики StatXact-8, Bayes Factor Calculator, применялся сравнительный анализ, методы непараметрической статистики, корреляционный и регрессионный анализ.

Часть 3. Сравнительная оценка выраженности исследовательских позиций

Заполните приведённую ниже таблицу. Ранжируйте рассмотренные исследовательские позиции по предложенным основаниям: (1) определённость задач (их ясность, понятность), (2) определённость методов (их ясность, корректность формулировок), (3) согласованность между формулировками задач и методов, (4) вероятность получения результатов, интересных лично для Вас, (5) подготовленность автора к исследовательской работе – его компетентность в этом плане.

Первый ранг (№ 1) присваивается позиции, имеющей, на Ваш взгляд, преимущество среди остальных позиций по взятому основанию; последний ранг (№ 10) присваивается позиции, которая, по Вашему мнению, наименее соответствует взятому основанию. В оптимальном случае каждая позиция получает свой ранг; лишь в крайних случаях позиции делят между собой соседние места.

Используется таблица с десятью рабочими строками и пятью рабочими столбцами (см. ниже). Строки соответствуют десяти взятым исследованиям, авторы которых обозначены буквами. Пять столбцов соответствуют основаниям, предложенным для сравнительной оценки. Время работы – до 15 минут.

Таблица

Сравнительная оценка выраженности исследовательских позиций (ранжирование)

Маркировка исследований	Основания для ранжирования					Примечания
	определённость задач	определённость методов	согласованность задач и методов	интересность результатов	компетентность исследователя	
А						
Б						
В						
Г						
Д						
Е						
Ж						
З						
Икс						
Игрек						

ВЫВОДЫ

Закончите следующие предложения, затратив на это до 15 минут.

«1. *Определённость формулировки задач в исследовании ... (Что о ней можно сказать в общем?) В данном случае определённость задач максимальна у автора ..., а минимальна – у автора Потому что ...».*

«2. *Определённость методов в исследовании ... (Что о ней можно сказать в общем?) В данном случае эта определённость больше всего у автора ..., а меньше всего – у автора Потому что ...».*

«3. *Согласованность задач и методов в исследовании ... (Что о ней можно сказать в общем?) В данном случае эта согласованность, на мой взгляд, наиболее выражена у автора ..., а наименее выражена – у автора Потому что ...».*

«4. *Интересность результатов исследования ... (Что о ней можно сказать в общем?) В данном случае, на мой взгляд, наиболее интересными могут быть результаты исследования у автора ..., а наименее интересными – у автора Потому что ... ».*

«5. *Компетентность исследователя ... (Что о ней можно сказать в общем?) В данном случае, по-моему, наиболее проявилась исследовательская компетентность у автора ..., а наименее она проявилась у автора Потому что ...».*

6. Каково объективное значение работы на данном практическом занятии (ПЗ) в контексте магистерской подготовки на ППФ? (Начните ответ по аналогии с предыдущими).

7. Каков субъективный смысл для Вас работы на этом ПЗ? (Начните ответ по аналогии с предыдущими).

Литература

1. Еремеев Б. А Основные понятия психологического исследования // Методология и история психологии. – 2007. Том 2. Вып. 3. С.29-42; <http://humanpsy.ru/yeremeyew/psychology-studies>

2. Шмелёв А. Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. – М.: ООО «ИПЦ «Маска»», 2013. – 688 с. Стандарт требований к психодиагностическим методикам (предварительная версия). – http://cc.psytest.ru/ru/Sertifikacija_metodik/Standart_trebovani_k_psihodiagnosticheskim_metodikam

ПЗ-6. Распознавание психических образований и их свойств

Цель занятия – распознавание отдельных психических образований и их свойств в реальных фактах сознания.

Материалами ГОС ВПО, в частности, предусмотрена необходимость:

(а) различать показатели (...) гражданской и профессиональной зрелости человека, различать показатели интеллектуального, нравственного и волевого развития ребёнка, различать показатели (...) психологического стресса; (б) уметь интерпретировать различные показатели; (в) владеть средствами оценки межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в образовательном учреждении (...).

Задание. На этом практическом занятии для распознавания психических образований и их свойств предлагаются примеры четырёх жизненных ситуаций. Это воспоминания «бывших детей», письменно изложенные авторами, с максимальным сохранением их лексики. Предлагается эти материалы проанализировать, обобщить, оценить и интерпретировать посредством их категоризации в научно-исследовательском контексте психолого-педагогического направления.

Перед началом работы напомним об общих вторичных свойствах психических образований. *Предметность* (при представлении) – это отделение объекта (фигуры) от фона. *Константность* – сохранение образа при изменениях в условиях его возникновения и существования, внешних (объективных) и/или внутренних

(субъективных). *Целостность* – это объединение (единство) многого в одном: как наличие в образе связанных друг с другом компонентов, в частности, его «функциональных единиц». *Обобщённость* – это сохранение образа при изменениях его объекта: в пространстве, во времени, по качеству, по энергетике, по сложности... *Структурность*, в общем, – это упорядоченное конечное множество устойчивых взаимосвязанных элементов. Структурность образа – это (а) его строение («скелет»), (б) его вариант («вид» или «тип») среди явлений того же рода и (в) его место и роль как элемента в структуре взятой жизненной ситуации его носителя.

Вопросы для анализа каждого текста:

1) Какое впечатление у Вас возникло при знакомстве с этим воспоминанием? Сформулируйте его в протоколе занятия в течение 1-2 минут. Начните со слова: «1) *Впечатление:* ...»

2) Раскройте своё впечатление, выделив его основные, собственно психологические грани.

2а) Какие *чувства* у Вас возникли? «2а) *Чувства:* ...»

2б) Какие *мысли* появились? «2б) *Мысли:* ...»

2в) Какие *намерения*? (Что Вам захотелось сделать или как будто захотелось, как если бы Вы были включены во взаимодействие с автором рассматриваемых воспоминаний?). «2в) *Намер.*: ...»

3) Возьмём отображённую жизненную коллизию как педагогическую ситуацию. Каков в данном случае *предметный* аспект образования как коммуникации культуры при воздействии человека на человека? Что, в итоге, школа больше всего *дала* этому учащемуся? Аргументируйте свой ответ. (*Подсказки:* (а) см. о соотношении *объекта* и *предмета*; (б) при коммуникации культуры различные её аспекты бывают выражены в разной степени.). («3) *Предметность* образования здесь *выступает...*» В какой проекции (или в каких проекциях)? «3а) *Потому что* ...» Почему?).

4) Каков, по Вашему мнению, автор воспоминаний? Охарактеризуйте его в течение одной – полутора минут. Завершите характеристику предположением о месте этого человека в обществе и прогнозом: что ждёт его в будущем? («4) *Имярек* – ...» Какой это человек?).

Часть 1. Василий

Когда я ходил в детский сад, я очень хотел побыстрее пойти в школу. Когда настал долгожданный день 1 сентября, я с радостью побежал в школу с большим букетом цветов и подарил его своей первой учительнице, Наталье Петровне. Она была добрая, отзывчивая женщина. Мне очень понравился её урок Мира. Он был для меня первым уроком в моей жизни.

В 1-2 классе я учился хорошо и с большим интересом. Бывали случаи, что я просыпался в воскресенье, собирался и шёл в школу. Когда доходил до школы, я очень разочаровывался, что школа закрыта. Плёлся домой.

В 3-м классе меня приняли в октябрята. Я был очень рад носить звёздочку с портретом В. И. Ленина. Потом я перешёл в 4-й класс и учился так же хорошо. В конце года нас принимали в пионеры. Я попал в число первых, кого должны [были] принимать в пионеры. Но тут случилось непредвиденное обстоятельство. В классе одноклассники сорвали у меня с пиджака заветную звёздочку с портретом Ленина. Я не мог потерпеть такой нахальности, с какой они срывали у меня звёздочку, и начал с ними драться. В этот момент зашла [наш] классный руководитель и преподаватель английского языка. Она не стала разбираться, из-за чего началась драка.

После этого меня вызвали на педсовет и лишили чести вступить в пионеры в первую очередь. После этого я стал с меньшим вниманием относиться к учёбе, стал пропускать занятия. С 5-го по 8-й класс я, считай, не занимался в полную силу, начал грубить учителям, срывать уроки. Учителя не узнавали меня, вызывали на педсоветы, но ничто не помогало,

я ещё больше озлоблялся. Восемь классов окончил с тройками, да и то с большим трудом, но я не виню никого в этом.

У меня были хорошие педагоги, но были и плохие учителя, тот же учитель английского языка. Она же могла разобраться, из-за чего началась эта драка, но она не захотела этого сделать. И не знаю, как бы пошла моя дальнейшая жизнь, если б учительница выяснила, из-за чего началась драка. *Василий, 17 лет* (Из коллекции ситуаций А. Г. Закаблука).

Часть 2. Эдуард

Я хотел с детства учиться в школе. И вот первого сентября и я пошёл в школу, радостный и с цветами, которые я подарил своей первой учительнице.

Учиться у меня хорошо не получилось: в 3-м классе я остался на второй год. Когда меня перевели в 4-й класс, там были другие пацаны и девчонки. Я был старше их на год. Некоторых пацанов я часто бил, и меня водили к директору. Кое-как я закончил 4-й класс. В 5-м классе я всё так же учился очень плохо. Уроки я не делал, потому что некому было следить за мной: мать работала, а отец каждый день был пьяный. А когда мама приходила с работы, ей надо было варить, убираться, а отец её бил. Поэтому меня плохо воспитали.

В 6-м классе я начал учиться чуть-чуть получше, начал делать уроки. Перешёл в 7-й класс и опять начал плохо учиться, и остался на второй год. И больше в школу не ходил, а пошёл учиться в СПТУ. Там я учился лучше, чем в школе, и закончил его, получив образование восемь классов и специальность. *Эдуард, 18 лет* (Из коллекции ситуаций А. Г. Закаблука).

Часть 3. Оля Кузьмина

Я успела поучиться в трёх школах, и везде учили по-разному. Дело не в программе, а в том, что каждая школа накладывает свой отпечаток на характер и образ мыслей.

Из самой первой школы мама забрала меня в пятом классе – её не устраивал уровень образования. Отдали меня в гимназию. Уровень образования был, может быть, и выше, не знаю. Основное, что я вынесла оттуда после трёх лет обучения – это панический страх при слове «директор». Один раз, когда директор вошла в класс во время контрольной, я не успела встать вместе со всеми, чтобы её поприветствовать. Выражение её лица описать невозможно. Неделью после этого меня укоряли за проступок все учителя хором. И вот, когда я уже была готова со слезами, в жуткой истерике кинуться директору в ноги и молить о прощении, она милостиво погладила меня по голове и сказала что-то вроде: «Вытри слёзы и иди учись». Поймав на себе мой искренне благодарный взгляд, на всякий случай строго погрозила пальцем. Так что теперь я умею моментально угадывать по малейшим деталям настроение учителя – ТО говорю или НЕ ТО. Ничего не поделаешь – условный рефлекс... И вот я в третьей школе. После трёх лет почти казарменных условий, где всё по форме, увидеть учителя в джинсах, казёнах, с длинными волосами и десятком перстней на руках – это уж слишком! Но ничего, скоро привыкла.

Помог освоиться ещё и такой случай. Нужна мне была справка о том, что я школьница. Подхожу к классному руководителю, объясняю. Он приносит две бумажки и говорит: «На одной напишешь себе справку, какую надо. С другой срисуешь подпись директора, – небось, не мне тебя учить. А печати там и так стоят...».

После этого удивляться я перестала вообще. Даже тому, что с учителем в кабинете можно попить чайку, и тому, что если говоришь, что думаешь, могут даже похвалить. Здесь меня научили думать головой и не зубрить учебник, не верить тому, до чего не сам докопался, и смеяться в присутствии учителей.

Ну, что ж, теперь хоть от взрослых не шарахаюсь... Хотя за стенами школы часто попадаю впросак – не знаю, как себя вести. То ли так, как считаю нужным, то ли так, КАК НАДО? *Оля Кузьмина* (Ист.: Пять углов. № 34. 22.08.1996.).

Часть 4. Ольга Воробьева

[В ответ на вопрос о том, какие воспоминания у неё сохранились о школе, Ольга Воробьёва сказала:]

Ничего приятного и праздничного. Первая учительница утверждала, что дома у неё есть специальный телевизор, в который она видит нас в любое время дня и ночи. Необходимое детское прайвэси было отравлено этим бредом на долгие годы. Главной задачей англичанки было сохранение собственной нервной системы. С английского спрос был маленький (а кто-нибудь знает язык благодаря исключительно школьным урокам?).

Человекообразными были в нашей школе учителя физики и математики. У математички был весьма действенный «кнут и пряник» в одном. Мы регулярно писали короткие самостоятельные работы, которые были разделены на шесть вариантов, от первого до шестого, по степени сложности. И для меня, и для других математически успешных самым большим позором было – получить вариант ниже пятого.

Физик рассказывал бородатые анекдоты, врал про свой возраст (от 39 до 56 на разных уроках в разных классах), на выпускном вечере традиционно пил водку в подсобке с любимыми учениками. Но больше ни один преподаватель, встретившийся мне в долгой ученической жизни, столь точно, ёмко и лаконично не излагал свою науку.

(Ист.: Что мы помним про своих учителей? (Рубрика «Глядя из СПб») // Петербургский Час пик. № 40 (246). 02.10.2002. С.1).

Часть 5. Обобщение впечатлений

1) Дайте сравнительную оценку выраженности вторичных свойств у четырёх воспоминаний. Для этого оформите таблицу:

Воспоми- нания	Предметность (разнообразие)	Констант- ность (внешняя/ внутренняя)	Целост- ность (связан- ность)	Обобщён- ность* (...)	Структурность воспоминаний	
					строение (определён- ность)	типич- ность
у Василия		/				
у Эдуарда		/				
у Оли Кузьминой		/				
у Ольги Воробьёвой		/				

**Примечание:* вид обобщённости исполнитель выбирает по своему усмотрению и записывает в «шапку» таблицы.

Проранжируйте выраженность каждого свойства у воспоминаний каждого автора по сравнению с остальными тремя. Воспоминаниям с наиболее выраженным свойством присвойте ранг 1, с наименее выраженным свойством – ранг 4, а остальным двум воспоминаниям присвойте ранги 2 и 3.

1а) Ранее Вы охарактеризовали авторов воспоминаний (см. ответы на вопросы по первым четырём частям занятия). А таблица содержит сравнительные оценки выраженности общих психологических свойств у этих воспоминаний. Как, по Вашему мнению, соотносятся *характеристики авторов* воспоминаний и *сравнительные оценки* свойств у этих воспоминаний? Краткий ответ на этот вопрос начните по аналогии с тем, как это

делалось при ответах на вопросы ранее. То же относится и к ответам на следующие вопросы.

- 2) Как проявилась в воспоминаниях предметность психического образа? Подберите две эмпирические иллюстрации из воспоминаний «бывших детей».
- 3) Как проявилась в воспоминаниях константность психического образа? Подберите две эмпирические иллюстрации из воспоминаний «бывших детей».
- 4) Как проявилась в воспоминаниях целостность психического образа? Подберите две эмпирические иллюстрации из воспоминаний «бывших детей».
- 5) Как проявилась в воспоминаниях обобщённость психического образа? Подберите две эмпирические иллюстрации из воспоминаний «бывших детей».
- 6) Как проявилась в воспоминаниях структурность психического образа? Подберите две эмпирические иллюстрации из воспоминаний «бывших детей».
- 7) Как в психологическом исследовании факта сознания можно учесть качественную определенность той или иной его структуры? Приведите примеры для каждого предусмотренного Вами варианта структурирования.
- 8) Как в психологическом исследовании факта сознания можно учесть способ существования определённой его структуры? Приведите примеры для каждого предусмотренного Вами варианта структурирования.
- 9) Как в психологическом исследовании факта сознания можно учесть принцип существования определённой его структуры (или принцип использованного Вами структурного описания)? Приведите примеры для каждого предусмотренного Вами варианта структурирования.
- 10) Какие основания могут использоваться в психологическом исследовании факта сознания при его структурировании? Приведите примеры для каждого предусмотренного Вами варианта структурирования.
- 11) Как в психологическом исследовании факта сознания может раскрываться композиция его структуры? Приведите примеры для каждого предусмотренного Вами варианта структурирования.
- 12) С точки зрения Рене Декарта, материальный мир имеет протяжение, в отличие от духовной субстанции. Кратко сформулируйте (а) современные представления на этот счёт и (б) свою позицию.
- 13) Постарайтесь обобщить свои представления о свойствах психических образований, ответив на вопрос: где находится душа (психика)? (*Подсказка:* Учтите её пространственные, временные и прочие общие характеристики. (Кстати, какие общие характеристики любой отдельности входят в число «прочих»?)).
- 13а) Аргументируйте свой предыдущий ответ.
- 14) Каково объективное значение работы на этом ПЗ в рамках подготовки в магистратуре ППФ?
- 15) Каков субъективный смысл для Вас работы на этом ПЗ?

ПЗ-7. Уровни структурного подхода и актуальные противоречия в исследованиях

Цель занятия – распознать исследовательские позиции по фрагментам из авторских текстов научных публикаций.

Задание: Ниже приводятся извлечения из работ, опубликованных в книге: Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвящённой 215-летию Герценовского университета. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. –475 с.

Для *каждого отрывка* следует:

- а) определить масштаб психологического исследования (макро-, мезо- или микроструктурный подход к исследованию психики);
- б) аргументировать своё решение о масштабе исследования;
- в) сделать вывод о наличии – или об отсутствии – в приведённом отрывке признаков какого-либо противоречия (ли противоречий) в исследовательской позиции;

г) аргументировать своё решение о наличии или об отсутствии противоречия (или противоречий).

1. Атюшев А. А., Губин В. А. Психологические характеристики военнослужащих учебного отряда военно-морского флота, характеризующие внутренний мир специалиста (с.410-412).

Для характеристики внутреннего мира специалистов – военнослужащих учебного отряда военно-морского флота – авторы предложили семь методик. В их числе: многоуровневый личностный опросник МЛО «Адаптивность»; личностный опросник «НПН-А» – нервно-психическая неустойчивость – акцентуации; опросник индивидуально-психологических особенностей личности – 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла «форма С»; опросник личностной предрасположенности к конфликтному поведению и стилей разрешения конфликтной ситуации (опросник К. Н. Томаса); дифференциально-диагностический опросник – ДДО Е. А. Климова; тест «Сант-30» – для определения риска несанкционированного применения оружия против окружающих; методика диагностики готовности к риску Шуберта.

Выявлены психологические характеристики 105-и военнослужащих, обучающихся по специальности «повар», и 168-и военнослужащих – по специальности «техник». Характеристики «поваров»: сотрудничество, соперничество, эмоциональная устойчивость, эмоциональная неустойчивость, робость, смелость. Характеристики «техников»: нервнопсихическая устойчивость, психопатия, психастения, сотрудничество, соперничество, интеллект, эмоциональная устойчивость, эмоциональная неустойчивость, робость, смелость, прямолинейность, дипломатичность.

2. Рохина Е. В. Психосемантический анализ понятия «скука» в сознании молодых людей (с.464-467). Автор исследовала «субъективное содержание представлений о скуке в юношеском возрасте». Использован ассоциативный эксперимент, в котором участвовали 136 студентов II-III курсов вузов СПб., 18-22 лет, по полу – 80 женщин и 56 мужчин.

По выборке получено 389 [различных] ассоциаций, в среднем – по 6, со стандартным отклонением 3,5. Не дали ответа 3 человека, дали от 1 до 5 ответов 72 человека, дали 10÷16 ответов 22 человека.

Среди самых частых ассоциаций на слово «скука» – *одиночество, грусть, пустота и тоска.*

Выделены категории для описания субъективного содержания скуки, по которым разнесены «ассоциации со схожим смысловым значением». «Представленность» каждой категории в ассоциативном ряду описана количественно (в %). [По этому показателю категории ранжированы]. В частности, выделены:

- «астенические эмоциональные состояния» – «63% ассоциаций»;
- «мотивационно-волевой аспект» – «у 57% человек»;
- «недостаток внешней стимуляции» – «43% ассоциаций»;
- «межличностные отношения» – «у 35% молодых людей и девушек»;
- «соматические состояния» [– как] «физический дискомфорт» – «у 35% опрошенных»;
- «метафорическое описание» – «32% опрошенных»;
- «цвет» – «29% молодых людей и девушек»;
- «временной аспект» – «менее половины, а именно 29% опрошенных»;
- «недостаток осмысленности жизни» – «26% испытуемых»;
- «природа» – «23% молодых людей»;
- «оценка личности» – «портрет скучающего человека» – «18% испытуемых».

Выделены также [специфичные] категории: «безжизненность», «недостаток познавательной активности», «учёба», «негативные эмоциональные реакции», «деструкции», «жизненные обстоятельства», «экзистенциальные переживания», «отрицание скуки», – которые оказались в ответах «менее чем у 15% испытуемых».

«Наиболее редкие специфичные ассоциации» – *«вечность, смерть, счастье, убийство, сумасшествие, деградация»*. Автор связывает их, как и ассоциации скуки с [обозначениями] пониженного и повышенного эмоционального тонуса, с «индивидуальными особенностями переживания скуки».

Сделан вывод: «субъективное значение понятия «скука» в большей степени раскрывается через описания эмоциональных состояний различной модальности, дефицита внешней и внутренней активности». Сказано также и об «индивидуальной окраске» «переживания скуки».

3. Богдановская И. М. Личностные смыслы любви в юношеском возрасте (с.412-417).

Автор говорит, что исследовала любовь к лицам противоположного пола в юношеском возрасте, у студентов 18-24 лет, в СПб ин-те гуманитарного образования и в РГПУ им. А.И. Герцена; всего 70 чел. Используются методики: предельных смыслов Д. А. Леонтьева, мини-эссе на тему «Идеальные и реальные любовные отношения», репертуарная решётка «Идеальная пара», сконструированная по результатам анализа [материалов, полученных посредством] методики предельных смыслов Д. А. Леонтьева.

Сначала рассмотрены предельные смыслы любви – глубинные смыслы, которыми руководствуется человек при построении любовных взаимоотношений. Посредством методики Д. А. Леонтьева выделены 175 предельных смыслов, которые сгруппированы как бытийные (83%), дефицитарные (13%) и функциональные (4%). Бытийные смыслы основаны на осознании ценности другого человека без стремления его изменить или использовать. Дефицитарные смыслы связаны со стремлением получить то, чего не хватает: самоуважение, любовь и пр. Функциональные смыслы связаны с физиологическими потребностями.

Автор связывает личностный смысл любви с образом идеальных любовных взаимоотношений. Опрошенные студенты назвали 65 пар «идеальных возлюбленных». Из общего числа названных пар 60% повторяющихся. В иерархии рангов [по частоте?] первое и второе места делят Джек и Роуз (к/ф «Титаник»), Ромео и Джульетта. На третьем месте – родительская и прародительская пары: мать и отец, бабушка и дедушка. Далее идут: Красавица и Чудовище, Мастер и Маргарита, мистер и миссис Смит, Бонни и Клайд, Я и мой молодой человек, Элизабет Беннет и мистер Дарси (к/ф «Гордость и предубеждение»), Элли и Ной (к/ф «Дневник памяти»), Белла и Эдвард (к/ф «Сумерки»). (...) Из анализа содержания автор делает вывод: молодые люди главным в отношениях считают любовь-самопожертвование, преданность и понимание. По мнению респондентов, в наше время для любви важнее всего сексуальные отношения, сексуальная удовлетворённость и сексуальная совместимость, материальное благополучие и высокий социальный статус. Выражен и пессимистический взгляд: любовь не является главной [ценностью] и продолжает терять смысл. Для себя у респондентов в любовных отношениях на первых местах – взаимопонимание, доверие и уважение, преданность и общие интересы.

«На завершающем этапе исследования» была сконструирована репертуарная решётка. Её конструкторы были выделены посредством методики предельных смыслов (всего 17): «счастье – горе», «одинокость – близость», «смысл – бессмысленность», «гармония – дисгармония», «нужность – ненужность», «спокойствие –беспокойство», «радость – печаль», «интерес – скука», «удовлетворение – неудовлетворённость», «доверие – предательство», «защищённость – опасность», «мир – война», «полноценность – неполноценность», «помощь – беспомощность», «уверенность – неуверенность», «целеустремлённость – расслабленность», «свобода – ответственность».

Посредством факторизации личностных конструкторов были выделены основные размерности личностно-смыслового пространства [у понимания] любви участниками исследования. Это «эмоциональная близость – эмоциональная напряжённость»; и это «реализация – фрустрация бытийных смыслов любви». Для оценки взяты пары идеальных возлюбленных, названных при описании идеальных любовных отношений в мини-эссе. Идеальные пары были размещены в пространстве выделенных факторов. Наиболее близки

респондентам родительская и прародительская пары: они выше других оцениваются по эмоциональной близости в отношениях. Субъективно самые близкие друг другу – возлюбленные в паре Элизабет Беннет и мистер Дарси. Наиболее эмоционально напряжены отношения у Ромео и Джульетты; от них респонденты субъективно дистанцируются. Наиболее полно реализованы бытийные смыслы любви в парах Красавица и Чудовище, Мастер и Маргарита, родители и прародители.

Автор сделала вывод: подтвердилась основная идея исследования, а именно: личностные смыслы любви у современных представителей юношеского возраста содержат мифологемы – символы любви, посредством которых репрезентируется субъективная картина любовных взаимоотношений. Мифологические компоненты в структуре личностных смыслов любви иносказательно выражают сущность происходящего в жизненном пространстве молодого человека и обозначают значимость происходящего для будущего посредством специального (символического) языка.

4. Ван Хаоюй. Факторный анализ структуры представлений о совести: кросскультурное исследование (с.417-420).

Опрошены три группы студентов от 17 до 28 лет: россияне, китайцы и тайваньцы, временно проживающие и обучающиеся в РФ. Использован опросник свойств и состояний совести (ОССС), разработанный В. Х. Манёровым. Предложено оценить своё согласие или несогласие с каждым суждением опросника по 7-балльной шкале. Суждения прокоррелированы по распределениям внутригрупповых отметок и соответствующие матрицы факторизованы по методу главных осей с последующим их вращением («нормализованный варимакс») для каждой из групп опрошенных.

По ответам россиян выделено пять факторов, интерпретированных по суждениям с максимальными проекциями. Это духовная совесть как помощник (13,6%), религиозность (13,0%), совесть как собеседник и охранительница (12,2%), совесть наказывающая, ищущая правду (10,8%), нравственность (7,9%).

По ответам тайваньцев выделено семь факторов. Это нравственность (11,2%), самооценочность Я (10,2%), отвергаемая совесть (10,2%), не интерпретированный фактор (8,7%), материалистическая, прагматическая позиция (7,5%), советуемая, наказывающая совесть (8,7%), особенность современной совести (9,0%).

По ответам тайваньцев, живущих в России, выделено шесть факторов. Это обесцениваемая совесть (12,2%), принимаемая совесть (11,4%), совесть как охранительница (9,5%), прагматизм (9,2%), сниженная самооценка (8,6%), не интерпретированный фактор (6,5%). Выделены общие и особенные черты в содержании факторов. Высказано предположение, что своеобразие факторной структуры представлений о совести у тайваньских студентов, проживающих в России, обнаруживает, скорее всего, адаптацию к иным социокультурным условиям посредством защитных механизмов нравственной природы, а не сближение с пониманием совести у россиян.

5. Трегубенко И. А. Психосемантическое пространство исторических и значимых биографических событий в диахроническом аспекте (с. 467-470).

Для определения «психосемантической структуры исторических событий и их положения в субъективном мире» автор использовал «модификацию репертуарных решёток Дж. Келли». Взятые конструкты – это «шкалы семантического дифференциала, разработанные (...) В. В. Нурковой (2000)». Взятые категории – это «жизненные ситуации и политические события России, а также ряд общих понятий, от[об]ражающих индивидуальный жизненный путь...». Испытуемые – 33 женщины и 17 мужчин от 22 до 30 лет. Испытуемые дважды «заполняли репертуарную решётку»: весной 2009 и весной 2012.

«Личностные конструкты ... подвергнуты факторному анализу». В обоих исследованиях они «сгруппировались в два фактора». [Оба фактора – биполярные]. Автор обозначил первый фактор как «позитивная – негативная оценка жизненных ситуаций», а второй фактор – как «трудная ситуация – удовлетворяющая ситуация». «Психосемантическое пространство исторических событий и жизненного пути было получено путём определения

координат событий – категорий в пространстве двух факторов (процедура FACOP)». [Конкретизированы четыре] поля:

«личностные ресурсы» – позитивные и приносящие удовлетворение переживания, события, фигуры родителей, Я, Родина, принятие Конституции 1993 г. «Здесь человек черпает силы для жизни, отдыхает, получает жизненную энергию»;

«позитивные и трудные события» – жизненный подъём, поступление в вуз, вступление в брак, свобода, включение в новую группу. Менее позитивны здесь Россия в настоящем, смена профессиональной деятельности, Россия в прошлом;

«негативные и опасные события» – страх, проблемы, путч 1991 года, финансовый кризис 1998 г. (с наибольшей опасностью). С «чуть меньшим риском» – поступок, за который мне стыдно; значимая потеря в жизни; разрыв отношений с близким человеком; потеря работы; понижение зарплаты;

«в центре системы координат», с неопределёнными оценками, – будущее России, выборы Путина В. В., мужчина, народ.

По результатам 2012 г. «второй фактор обладает большей дисперсионной нагрузкой, чем в первом срезе. Можно предположить, что его роль в оценке ситуаций выросла». Произошли изменения в «событийном репертуаре» семантических групп.

В поле «личный ресурс» вошли вступление в брак, рождение ребёнка, свобода и принятие Конституции 1993 г. Кроме того, Родина сближается с матерью.

В поле «позитивные и рискованные события» сохранилось положение успеха, важного достижения в жизни, карьеры, лидера, жизни, смены профессиональной деятельности. Россия в прошлом стала позитивнее, Россия в настоящем «сближается с «полем страхов»».

В «пространстве страхов» сохранилось положение финансового кризиса 1998 г. и путча 1991 года, сюда переместился народ.

Выборы Путина сблизились с будущим России и сместились с центра в поле безопасных, но негативных событий. «Выборы Д. А. Медведева стали оцениваться как более несчастливые по сравнению с первым срезом».

6. Гребенникова Е. А. Исследование внутреннего мира украинских подростков в контексте экспериментальной психосемантики (с. 422-427).

Автор предлагает рассматривать внутренний мир подростка «в качестве содержательного, когнитивного образования психики, фиксирующего особенности восприятия подростком самого себя («образ Я»), других людей («образ Другого») и предметного мира («обобщённый образ предметного мира»). Автор считает, что «структура внутреннего мира (...) состоит из трёх элементов: 1) «образ Я» (формирующийся на основе самосознания); 2) «образ Другого» (формирующийся на основе общения человека с другими людьми); «обобщённый образ предметного мира» (формирующийся на основе деятельности)». Автор полагает также, что «в современной психологической науке главными методами выявления структурных и содержательных особенностей внутреннего мира выступают методы экспериментальной психосемантики». Поэтому подросткам 11-12, 13-15 и представителям раннего юношеского возраста 16-17 лет предложена методика СД – классический вариант семантического дифференциала Ч. Осгуда. Использованы по три конструкта для каждого элемента, с акцентом на био-, психо- и социальном аспектах «Я», «Другого» и «предметного мира», а также по одному конструкту для оценки каждого элемента в целом (для его «интегральной характеристики»).

Результаты оценок по шкалам СД прокоррелированы и факторизованы в каждой из трёх групп респондентов, и автор сделала выводы о структуре внутреннего мира у младших подростков. Доминирует «образ Я», представленный конструктами «моя внешность», «мой характер» и «мой социальный статус». На втором месте – «образ Другого», представленный конструктами «учитель» и «сверстник противоположного пола». На третьем месте – «обобщённый образ предметного мира»; он представлен конструктом «мир».

У *старших* подростков эта структура сохраняется. Дополняют её ценностно нагруженные конструкты: «воспитанность» и «честность». Менее стабилен «образ Я», меньше его позитивность по конструктам «мой характер», «мой социальный статус», «Я» в целом. Более субъективно значим и негативен «образ Другого» – по конструктам «взрослый», «учитель». Менее стабилен и более негативен обобщённый образ предметного мира – по конструктам «профессия» и «семья».

В ранней юности, по сравнению с подростковым возрастом, так же доминирует «образ Я» – по конструктам «мой характер», «моя внешность». Ценностно нагруженный «образ Другого» – на втором месте, на третьем – «обобщённый образ предметного мира». Более стабилен «образ Я» (конструкт «мой характер»), более значим «образ Другого» (конструкт «взрослый»), менее позитивен «обобщённый образ предметного мира» (конструкт «профессия»).

7. Кокин А. Б., Васильева Е. Л. Значение педологических идей для развития социальной педагогики и профессиональной подготовки социальных педагогов (с. 211-214).

Авторы исходят из положения о том, что «социальная педагогика как наука (...) имеет комплексный, интегративный характер, а практическая профессиональная социально-педагогическая деятельность (...) предполагает (...) применение знаний и умений, аккумулирующих педагогические, психологические, психофизиологические, медицинские и другие начала».

Авторы говорят о научной и практической преемственности современной социальной педагогики и отечественной педологии 20-х – 30-х годов XX века. И авторы начинают своё сообщение с того, что дают определение педологии вслед за американцем О. Крисменом и цитируют фундаментальный труд основоположника отечественной научной педагогики К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» (1867): «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Далее авторы дают краткий очерк педологии и выделяют её достижения. В частности, формулируются важнейшие идеи, определяющие, в общем, подходы к изучению детства. Это «необходимость получения целостного знания о ребёнке и его особенностях через согласованное применение, использование данных различных научных дисциплин, отказ от изучения ребёнка «по частям»».

Это «понимание ребёнка как существа развивающегося, необходимость учёта динамики и тенденций развития, иначе говоря, «генетический принцип»».

Это «невозможность изучения ребёнка (даже с точки зрения психологии, антропологии, физиологии) вне социального контекста, в котором живёт и развивается ребёнок, вне его быта, вообще вне общественной среды. То есть принцип неизбежности взаимодействия и взаимовлияния таких факторов формирования и развития, как природная наследственность и социальная среда».

Это «необходимость практической ориентации науки о ребёнке, необходимость перехода от чисто изучения и познания особенностей детского возраста к реальной педагогической практике. То есть необходимость организации целенаправленного процесса воспитания (на основе изучения особенностей наследственности и социума) для полноценного развития и формирования личности ребёнка».

Делается «вывод о значимости педологических идей для развития социально-педагогической теории и практики». В том числе – для разносторонней («разно научной») «профессиональной подготовки социальных педагогов». Авторы предполагают: может быть, «следует говорить о «педологической» подготовке, а в итоге о «педологической компетентности» социального педагога?...».

8. Панов В. И., Хисамбеев Ш. Р. Влияние дополнительного образования на развитие внимания [у] младших подростков (с. 342-351).

Проведена психодиагностика развития внимания у учащихся 12-13 лет в двух группах: у учащихся Центра развития творчества детей и юношества «Радужный» (40 человек,

воспитанники изостудии и студии флористики) и у школьников средних общеобразовательных школ г. Москвы, не получающих дополнительного образования (48 человек). Использована батарея бланковых заданий: 1) таблица Шульте (на распределение внимания); 2) цветные изображения пейзажей и цветов со скрытыми в них фигурой человека, трёх профилей и чёрно-белой наложенной фигуры ласточки (на концентрацию внимания); 3) два повторяющихся изображения одной основной фигуры с различиями в деталях – фигура клоуна и фигура кота. Задание – найти и назвать две одинаковые фигуры (на избирательность внимания); 4) исключение лишней фигуры (на переключение внимания). (с.348).

Результаты: учащиеся ЦРТ тратят на выполнение всех заданий меньше времени; вероятность ошибок у них (при выполнении задания 4) – менее 5% (у школьников – 56-60%).

Из выводов:

- перцептивная субъектность у учащихся ЦРТ больше, чем у школьников. Первые выполняли задания быстрее, значительно реже ошибались, проявили бóльшую мотивацию;
- «основной причиной этого является трансляция педагогами дополнительного образования навыка быть субъектом восприятия образца деятельности»;
- «занятия в изостудии и студии флористики систематически способствуют развитию внимания как избирательной направленности и сосредоточен[н]ости сознания на воспринимаемом образце».

В общем, образовательная среда дополнительного образования и удовлетворяет образовательный запрос учащихся (и их родителей), и обеспечивает развитие внимания. А «система экопсихологических взаимодействий в учреждении дополнительного образования оказывает влияние на когнитивное и метакогнитивное развитие младших подростков».

9. Губин В. А., Смагин О. В. Прогнозирование успешности подготовки специалистов среднего звена (техников) для кораблей ВМФ на основе оценки профессионально значимых качеств в структуре внутреннего мира личности (с. 433-437).

Авторы исходят из того, что «выявление и оценка качеств, необходимых для успешного овладения военно-учётной специальностью и выполнения должностных обязанностей, происходит посредством проведения профессионального психологического отбора на этапе зачисления на обучение в военно-морские учебные заведения на факультеты средней военно-специальной подготовки». В связи с этим актуален «вопрос о разработке методики прогнозирования успешности учебно-профессиональной деятельности курсантов среднего профессионального образования». (...).

Обследованы 333 курсанта факультета средней военно-специальной подготовки., 18-20 лет, «в ходе вступительных испытаний по профессиональному психологическому отбору кандидатов на обучение среди абитуриентов». Использован следующий диагностический инструментарий: 16-факторный личностный опросник Кэттелла (16-ФЛЮ); опросник структуры темперамента В. М. Русалова (ОСТ); опросник военно-профессиональной мотивации (ВПМ); многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) и методика исследования особенностей мышления (КР-3-85).

На первом этапе исследования выявлены **ведущие профессионально значимые качества**, наиболее коррелирующие с показателем «успешность» и наиболее влияющие «на успешность учебно-профессиональной деятельности курсантов среднего профессионального образования радиоэлектронных специальностей». В числе таких качеств: правильность понимания роли армии в современном государстве и обществе ($r=0,36$); направленность на социально-позитивные виды деятельности ($r=0,30$); направленность на военную службу ($r=0,29$); стремление к умственному и физическому труду ($r=0,28$); стремление приобрести определённую военную специальность ($r=0,25$); соответствие влечений психической норме ($r=0,20$); стремление к достижениям ($r=0,19$).

К ведущим профессионально значимым качествам, характеризующим психические процессы, отнесены: аналитико-синтетические способности ($r=0,32$); «способность к умозаключениям, выявлению логичности рассуждений ($r=0,27$); высокие речедвигательные характеристики ($r=0,25$); образное мышление ($r=0,22$); вербальная память ($r=0,22$); пространственное мышление ($r=0,19$)».

На втором этапе исследования проведён корреляционный и факторный анализ [материалов по] группе «успешных» курсантов. 48 исходных измерений были описаны пятью факторами («латентными переменными»), объясняющими 59% от общей дисперсии. Фактор 1 – «адаптивность», фактор 2 – «интеллектуальные способности», фактор 3 – «моральные качества», фактор 4 – «самостоятельность», фактор 5 – «социальная активность».

Баллы [– т.е. шкальные отметки –] были стандартизованы [– т.е. нормализованы –], а затем был проведён регрессионный анализ. Учтены переменные, имеющие значимые корреляции с «успешностью», входящие в факторы «интеллектуальные способности», «самостоятельность» и «социальная активность». Учтены также индивидуально-психологические показатели без корреляций с «успешностью», но с большими нагрузками факторов «адаптивность» и «моральные качества». В уравнение регрессии вошли: адаптивные способности (МЛЮ-АМ, показатель 2), высокие речедвигательные характеристики (ОСТ, показатель 6), правильность понимания роли армии в современном государстве и обществе (ВПМ, показатель 1), направленность на социально-позитивные виды деятельности (ВПМ, показатель 2), соответствие влечений психической норме (ВПМ, показатель 7), способность к умозаключениям (КР-3-85, показатель 9).

Показателем точности прогноза стало отношение количества оправдавшихся прогнозов к общему количеству оценок успешности. «Точность прогноза «успешности» специалиста по разработанному алгоритму составила более 74,5%».

Вывод: результаты «проведённого исследования помогают составить «психологический портрет», а также построить математические модели успешных в учебно-профессиональной деятельности курсантов среднего профессионального образования радиоэлектронных специальностей...». А это «позволяет совершенствовать (...) профессиональный психологический отбор кандидатов на факультет средней военно-специальной подготовки».

ВЫВОДЫ

Закончите следующие высказывания, оформив их в виде одного или нескольких предложений. На все выводы выделяется до 7 мин.

«1) Масштаб психологического исследования ...» (Что о нём можно сказать, обобщая?).

«2) Актуальные проблемы психологического исследования ...» (Что о них можно сказать, обобщая?).

«3) Объективное значение работы на этом ПЗ ...» (Что Вы можете о нём сказать?).

«4) Субъективный смысл для меня этой работы ...» (В чём?).

Реферат

Академического этикет в научном письме: интерпретации собственной и привлекаемых точек зрения с целью обоснования научной истины.

Морфологический, синтаксический, лексический строй русской научной речи.

Прагматика и экспрессия научного текста. Образ автора в научном тексте. Графическая информация и ее роль. Знание и информация.

Технологии генерации идей. Субъектно-объектные связи. Параллелизм.

Союзная связь.

Плагат.

Закономерности отбора языковых средств.

Взаимосвязь академического чтения и академического письма. Особенности организации сложного предложения в академическом тексте.

Зачетно-экзаменационные материалы для промежуточной аттестации (зачет)

Вопросы для подготовки к зачету

Учебная деятельность

Профессиональная деятельность

Научная деятельность

Педагогическая деятельность

Психологическая деятельность

Психическая деятельность

Педагогика и образование

Образование и развитие

Компетенции и компетентность

Психика и психология

Психология в педагогике

Если при характеристике активности человека исследователь говорит о его «деятельности и общении», то... Что можно сказать о проявившейся исследовательской позиции?

Если, перечисляя общие функции учителя, исследователь называет «образование, обучение, воспитание и развитие», то ... Что можно сказать о проявившейся исследовательской позиции?

Если в психическом явлении исследователь выделяет «познавательный, эмоциональный и поведенческий компоненты», то ... Что можно сказать о проявившейся исследовательской позиции?

Если в научном тексте слова «исследование» и «изучение» («тема» и «проблема», «объект» и «предмет» и др.) используются как синонимы, то ... Что можно сказать о проявившейся исследовательской позиции?

Наука и исследование

Объект науки

Предмет науки

Объект и предмет в науке

Проблемы науки

Принципы науки

Гипотезы в науке

Методы науки

Средства науки

Результаты научной и практической деятельности

Тема исследования

Проблема в исследовании

Цели научного исследования

Объект в исследовании

Предмет в исследовании

Гипотезы в исследовании

Задачи в исследовании

Методы в исследовании

Средства в исследовании

Результаты исследования

Педагогическая ситуация

Условия для возникновения педагогической ситуации

Участники педагогического взаимодействия

Проблемы педагогической ситуации

(...)

Критерии оценки:

Зачтено: при собеседовании магистрант показывает знания материала в достаточной степени, проявляет собственное критическое понимание вопросов.

Не зачтено: при собеседовании магистрант показывает недостаточное знание материала.

4.2 Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций

Организация самостоятельной работы:

В общем, предлагается действовать, исходя из содержания и формы аудиторных занятий, по аналогии с ними.

Во-первых, предлагается выявить определения исходных понятий учебной дисциплины, обозначенных во вводной лекции как «рабочие» и как «базовые», по различным источникам: через Интернет и по доступной литературе. Количество различных определений каждого понятия – от одного до 7 ± 2 . Следует оценить взятые варианты и вариант, предложенный на лекции, используя критерии «хорошего» определения (по содержанию и форме), и выбрать по своему усмотрению более подходящий вариант для последующей работы. Свой выбор следует аргументировать.

Во-вторых, предлагается проанализировать основные понятия в реальном психолого-педагогическом исследовании, используя их определения на второй лекции (ЛК-2) в качестве эталонных.

В-третьих, каждое практическое занятие (ПЗ) становится примером для самостоятельной работы с материалом, представляющим предметную область собственных научных интересов у каждого магистранта.

В частности же, предлагается в рамках самостоятельной работы учесть возможность дополнения к учебному плану в формах творческой *инициативы*. Сюда относятся: выполнение УИР – НИР по одной из тем курса; выступление на занятии и/или на научной студенческой конференции; подготовка тезисов, статьи по вопросам разработки и проведения научного исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления (см. Организация текущей аттестации).

Вопросы организации самостоятельной работы конкретизируются в «Методических материалах...».

5. Перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины (модуля)

5.1 Основная литература:

1. Байкова, Л. А. Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л. А. Байкова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 122 с. — (Университеты России). — ISBN 978-5-534-11248-1. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://biblio-online.ru/bcode/444814>.

Для освоения дисциплины инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья имеются издания в электронном виде в электронно-библиотечных системах «Лань» и «Юрайт».

5.2 Дополнительная литература:

- Богдановская И. М., Королева Н. Н., Проект Ю. Л. Организация и планирование психологического исследования. Учебное пособие. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 99 с.
- Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии [Текст] : учебник для бакалавров : [для студентов вузов по направлению и специальностям психологии] ; Психол. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2-е изд. ; доп. и перераб. - М. : Юрайт, 2012. – 483 с.
- Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития. – 3-е изд. – М.: Изд-во «Флинта», 2011. – 216 с. Гриф УМО.
- Сидняев Н. И. Теория планирования эксперимента и анализ статистических данных. Учебное пособие для вузов. М. : Изд-во Юрайт, 2011. – 399 с. Гриф УМО. [Электронный ресурс] : Электронно-библиотечная система (ЭБС) iBooks.Ru. Учебники и учебные пособия для университетов. <http://ibooks.ru/reading.php?productid=22580>
- Актуальные проблемы теоретической и прикладной современной психологии / Изотова Е. И. и др. Прометей. МПГУ, 2011.
- Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003.
- Брызгалова С. И. Введение в научно-педагогическое исследование: учебное пособие. – Калининград: Изд-во Балтийск. федер. ун-та (БФУ) им. И. Канта, 2012. – 170 с.
- Дискурс в современном мире [Текст] : психологические исследования / Рос. акад. наук, Ин-т психологии ; отв. ред. : Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой . - М. : Ин-т психологии РАН, 2011. – 366 с.
- Еремеев Б. А. Семиотические аспекты практической психологии // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Тезисы докладов межвузовской научной конференции (Санкт-Петербург, 18-20 мая 1999 г.). – СПб., 1999. С.94-96.
- Еремеев Б. А. Рациональная основа исследовательской культуры // Исследовательская культура: методы, приёмы, процедуры: Материалы региональной научной конференции: Северо-Запад России 22 апреля 2005 г. / Под ред. Козловой А. Г., Буториной Т. С., Тряпицыной А. П. – Вып.2. – СПб.: ООО Нестор, 2005. С.6-14.
- Еремеев Б. А. Основные понятия психологии (из опыта профессиональной рефлексии) // Методология и история психологии. 2006. Том 1. Вып. 1. С.41-54.
- Еремеев Б. А. Основные понятия психологического исследования // Методология и история психологии. 2007. Том 2. Вып. 3. С.29-42.
- Землянская Е. Н., Ковригина Л. П., Ситниченко М. Я. Исследовательская и педагогическая практика магистрантов. – М.: Изд-во «Прометей», 2011. – 120 с.
- Изотова Е. И., Авдулова Т. П., Костяк Т. В., Гребенникова О. В. Актуальные проблемы теоретической и прикладной современной психологии. М.: Изд-во «Прометей», 2011. – 168 с.
- Каменская В. Г. Современные методы диагностики и коррекции социальных дезадапций и аддикций у участников образовательного процесса: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 272 с.
- Королева Н. Н. Психосемантические методы диагностики личности: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 63 с.
- Королева Н. Н., Богдановская И. М. Психология познания. Методическое пособие для студентов бакалавриата по направлению «030300 — Психология». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 57 с.
- Королева Н. Н., Богдановская И. М., Проект Ю. Л. Организация и планирование психологического исследования: Методические рекомендации для студентов магистратуры по направлению «030300 – Психология». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 99с.

- Костенкова Ю. А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития. Монография. – М.: Изд-во «Прометей», 2011. – 140 с.
- Куликов Л. В. Психологическое исследование : метод. рекомендации по проведению : [учебное пособие]. – СПб. : Речь, 2001. – 183 с.
- Лактионова Е. Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: монография. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2013. – 288 с.
- Луговая В. Ф., Трегубенко И. А. Психодиагностические методы и развивающие программы в деятельности школьной психологической службы: Уч.-метод. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 191 с.
- Морозова И. С., Субботина Л. Г. Практические аспекты формирования профессиональных компетенций студентов социально-психологического факультета. – Кемерово: Изд-во КемГУ, 2011. – 170 с.
- Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный : психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб. [и др.] : Питер, 2008 (СПб.: ОАО "Техн. книга"). – 400 с.
- Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
- Носов С. С., Абдукаримов М. Ж. Диагностика защитных механизмов: подход Фиби Крамер. – М.: Изд-во «Флинта», 2011. – 112 с.
- Писарева С. А. Педагогическое исследование: развитие научного знания [Текст] : моногр. ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. – 129 с.
- Подымова Л. С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. Монография. – М.: Изд-во «Прометей», 2012. – 207 с.
- Познание в деятельности и общении. От теории и практики к эксперименту / Ананьева К. И., Харитонов А. Н., Барабанщиков В. А., Жегалло А. В. – М.: Когито-Центр, Ин-т психологии РАН, Моск. гор. пс.-пед. ун-т, 2011.
- Роботова А. С. Педагогика повседневная и научная: опыт, оценки, размышления. Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 183 с.
- Романко В. К. Статистический анализ данных в психологии : учебное пособие. – М.: Изд-во «Бином. Лаборатория знаний», 2012. – 312 с. (Гриф: Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и по специальностям психологии).
- Самылкина Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения. – М.: Изд-во «Бином. Лаборатория знаний», 2012. – 172 с.
- Северо-Запад России : педагогические исследования... 2004 (в 2-х т.), 2005, 2006 (в 2-х т.), 2007.
- Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. Логос, 2012.
- Худяков А. И. Психология измерений / РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб.: ООО «Копи-Р Групп», 2013. – 220 с.
- Худяков А. И. Можно ли измерить душу? // Преемственность психологической науки в России : традиции и инновации : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 215-летию Герцен. ун-та. – СПб., 2012. – С. 254-259.
- Шадриков В. Д. Зиновьева Н. А., Кузнецова М. Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах. Монография. Логос, 2011. [сравнительные исследования]
- Шестак Н. Е., Астанина С. Ю., Чмыхова Е. В. Андрагогика и дополнительное профессиональное образование. Монография. Современная гуманитарная академия (СГА). 2008.
- Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: уч. пособие для аспирантов и магистрантов. – М.: Изд-во «Флинта», 2011. – 300 с.
- Шмелёв А. Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. – М.: ООО «ИПЦ «Маска»», 2013. – 688 с. Стандарт

требований к психодиагностическим методикам (предварительная версия).
– http://cc.psytest.ru/ru/Sertifikacija_metodik/Standart_trebovani_k_psihodiagnosticheskim_metodikam

5.3. Периодические издания:

- 1.
- 2.

6. Методические указания для обучающихся по освоению дисциплины (модуля)

.....

В освоении дисциплины инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья большое значение имеет индивидуальная учебная работа (консультации) – дополнительное разъяснение учебного материала.

Индивидуальные консультации по предмету являются важным фактором, способствующим индивидуализации обучения и установлению воспитательного контакта между преподавателем и обучающимся инвалидом или лицом с ограниченными возможностями здоровья.

7. Перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине (модулю)

7.1 Перечень информационно-коммуникационных технологий

- Проверка домашних заданий и консультирование посредством электронной почты.
- Использование электронных презентаций при проведении лекционных и практических занятий.

7.2 Перечень лицензионного и свободно распространяемого программного обеспечения

Программы для демонстрации и создания презентаций («Microsoft Power Point»).

Программы, демонстрации видео материалов (проигрыватель «Windows Media Player»).

7.3 Перечень современных профессиональных баз данных и информационных справочных систем

1. Справочно-правовая система «Консультант Плюс» (<http://www.consultant.ru>)
2. Электронная библиотечная система eLIBRARY.RU (<http://www.elibrary.ru/>)
и т.д.

8. Материально-техническое обеспечение по дисциплине (модулю)

№	Вид работ	Материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля) и оснащенность
---	-----------	--

Лекционные занятия	Лекционная аудитория, оснащенная презентационной техникой (проектор, экран, компьютер) и соответствующим программным обеспечением (ПО) по профилю «Психолого-педагогическое сопровождение семейного образования», специализированные демонстрационные установки: мультимедийный интерактивный демонстрационный комплекс (договор № 242 – АЭФ/ 2015 от 28.12.15 г.)
Семинарские занятия	Специальное помещение, оснащенная презентационной техникой (проектор, экран, мультимедийный интерактивный демонстрационный комплекс (договор № 242 – АЭФ/ 2015 от 28.12.15 г.)
Групповые (индивидуальные) консультации	Аудитория, (кабинет) 14 Мультимедийный интерактивный демонстрационный комплекс (договор № 242 – АЭФ/ 2015 от 28.12.15 г.)
Текущий контроль, промежуточная аттестация	Аудитория, (кабинет) 14 Мультимедийный интерактивный демонстрационный комплекс (договор № 242 – АЭФ/ 2015 от 28.12.15 г.)
Самостоятельная работа	Кабинет для самостоятельной работы, оснащенный компьютерной техникой с возможностью подключения к сети «Интернет», программой экранного увеличения и обеспеченный доступом в электронную информационно-образовательную среду университета.