

А.Б. Орлов

ОСНОВНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Орлов А.Б. Основные исследовательские методы возрастной и педагогической психологии // Вопросы психологии. 1981. №1. С.147-155 [с сокращениями].

<...>

Описание основных методов возрастной и педагогической психологии требует введения ряда общих понятий, таких, как методологический принцип (или научный метод), исследовательский метод (или частный методический приём), форма использования метода и методика. Это необходимо для того, чтобы устранить нежелательное смешение различных понятий, возникающее в результате расширительного использования в психологической литературе термина «метод» (например, генетический метод, экспериментальный метод, лонгитюдный метод и т. п.)

Двумя основными научными методами (методологическими принципами), широко используемыми при построении психологических исследований в возрастной психологии, являются *метод объективного изучения* и *метод генетического изучения*. В основе принципа объективного изучения исследуемых психических явлений лежит общепсихологическое положение о единстве сознания и деятельности, в соответствии с которым основной метод познания психических явлений — их опосредствованное изучение путем анализа их объективных проявлений в деятельности. Сущность генетического принципа построения психологических исследований в возрастной психологии заключается в том, что «всякое изучаемое психическое явление рассматривается как процесс, и исследователь стремится восстановить все моменты его диалектического развития, увидеть и понять, как они сменяют друг друга, делает попытку представить изучаемый психический факт в его конкретном историческом развитии» [Петровский, 1971, с.26]. Оба этих методологических принципа, являющихся одновременно общими методами научного познания психических явлений сформулированы первоначально в общей психологии.

Под *исследовательскими методами*, или частными методическими приемами, следует понимать различные конкретизации основных методологических принципов: систематическое наблюдение, анкетирование, беседы, изучение продуктов деятельности, различные виды эксперимента и тестового испытания. Все исследовательские методы, выступающие в возрастной и педагогической психологии в качестве средств познания особенностей психики и поведения человека, также изначально возникают и складываются в рамках общей психологии.

Исследовательские методы необходимо отличать от конкретных *методик* психологического исследования. Метод является обобщением определенного класса методик, методика выступает в качестве конкретизации метода. На основе определенного исследовательского метода существует и может быть создано множество различных методик, так как создание методики (конкретизация метода в методике) во многом зависит от того, какую конкретную цель ставит перед собой исследователь. Эта цель определяет объект исследования и те стороны (показатели) исследуемого явления, которые фиксирует исследователь, а условия, в которых проводится работа, определяют способы фиксации этих показателей и используемый экспериментальный материал. Синтез конкретной исследовательской цели, объекта, процедуры проведения исследования, диагностических показателей, экспериментального материала и способов фиксации получаемых данных образует методику исследования. Методика существует только в логике конкретного исследования. Таким образом, если методологические принципы и исследовательские методы, используемые в возрастной и педагогической психологии, имеют общепсихологическое происхождение и не составляют специфику исследова-

ний в данной области, то любая методика в той мере, в какой она отвечает конкретной исследовательской цели, является специфичной предмету изучения данных отраслей психологического знания.

Специфику методического арсенала возрастной и педагогической психологии составляют (помимо конкретных методик) две основные *формы использования исследовательских методов*. Изучение проблем проводится здесь в двух основных формах. Исследовательские методы и разработанные на их основе методики применяются либо в форме продольного (или лонгитюдного) исследования, либо в форме исследования путем осуществления поперечных срезов. Первая из этих форм использования исследовательских методов (и методик) заключается в продолжительном (занимающем годы и даже десятилетия) изучении одних и тех же испытуемых в целях выявления различных возрастных изменений их психики. При исследовании, осуществляемом в форме поперечных срезов, изучается изменение каких-либо определенных свойств психики у различных по возрасту испытуемых. Эти две специфичные для возрастной и педагогической психологии формы использования методов и методик в какой-то мере определяют и более характерный для каждой формы набор методов и методик в конкретном исследовании: если для продольного исследования более характерно использование неэкспериментальных, клинических исследовательских методов (наблюдение, беседа, изучение продуктов деятельности и т. п.), хотя и там могут, конечно, применяться, например, тесты (через определенные промежутки времени), то для срезового исследования более типичен набор экспериментальных и тестовых методов. Проведение лонгитюдных исследований является обычно гораздо более трудоемким и сложным делом, чем проведение исследований в форме поперечных срезов. Тем не менее целый ряд проблем возрастной и педагогической психологии, таких, например, как проблема становления и формирования личности, не могут быть решены путем срезовых исследований и требуют проведения продольных исследований. Преимущества лонгитюдного исследования особенно явно проявляются при решении таких исследовательских задач, как предвидение дальнейшего хода психической эволюции, научное обоснование психологического прогноза, определение генетических связей между фазами психического развития, выявление индивидуальных особенностей этого развития и т. п. [см. Ананьев, 1977, с. 300—301].

Учитывая указанные выше различия, существующие между используемыми в возрастной и педагогической психологии методологическими принципами (общими научными методами познания), исследовательскими методами, формами использования методов и методиками, мы ставим перед собой цель описать основные *исследовательские методы*, используемые в возрастной и педагогической психологии.

В настоящее время не существует в достаточной мере общепотребительной и строгой классификации психологических методов. Общим основанием в используемой нами классификации исследовательских методов является главная задача, которая стоит перед психологом-исследователем, — задача *изучения* различных аспектов психики. Эта задача может иметь, на наш взгляд, четыре различные формы или разновидности: *описать*, *измерить*, *объяснить*, (в терминах причинно-следственных связей) и *сформировать* изучаемое психическое образование (явление, процесс, механизм и т. п.). В соответствии с этими различными исследовательскими задачами можно выявить четыре класса исследовательских методов: *неэкспериментальные* (клинические), *диагностические*, *экспериментальные* и *формирующие* методы. Необходимо, однако, учитывать, что в конкретном психологическом исследовании нет такого простого и однозначного соответствия между указанными исследовательскими задачами и исследовательскими методами.

НЕЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ

Наблюдение является одним из наиболее часто используемых в возрастной и педагогической психологии исследовательских методов. Наблюдение может применяться в качестве самостоятельного метода, но обычно оно органически включается в состав других мето-

дов исследования, таких, как беседа, изучение продуктов деятельности, различные типы эксперимента и т. д.

Цель наблюдения определяется общими задачами и гипотезами исследования. Эта цель, в свою очередь, определяет используемый тип, наблюдения, т. е. будет ли оно непрерывным или дискретным, фронтальным или выборочным и т. п.

Конкретизацией цели наблюдения являются также регистрируемые исследователем показатели. Например, в качестве показателей, характеризующих возрастные и индивидуальные особенности мотивации учащихся на уроках, могут выступать: особенности вопросов к учителю (по отношению к содержанию изучаемого или, напротив, по отношению к формальным моментам учебной работы; по отношению к закономерностям, причинным связям, сущности изучаемых явлений или, напротив, лишь по отношению к общественной значимости и практическому использованию получаемых знаний и т. д.); характер ответов учащихся (по собственному желанию или, напротив, только по инициативе учителя; содержательные или только формальные и т. д.); общий уровень и избирательность познавательной активности на различных уроках; степень самостоятельности учащихся в постановке учебных целей и задач; отношение к подсказке; отношение к высоким и низким оценкам; количество отвлечений на уроках; характер перехода от урока к перемене и от перемены к уроку и т. д. Иногда в качестве показателей мотивации учащихся используют различные наблюдаемые эмоциональные реакции (восклицания, интонационная выразительность речи при ответах, адекватность эмоциональных переживаний в ответ на эмоциогенный учебный материал и т. д.), а также особенности мимики и жестикуляции учащихся.

Что касается способов регистрации получаемых данных, то, по-видимому, в процессе первоначальных наблюдений лучше использовать не составленные заранее протоколы, а развернутые и более или менее упорядоченные дневниковые записи. По мере систематизации этих записей можно выработать вполне адекватную задачам исследования и в то же время более лаконичную и строгую форму протокольных записей.

Результаты наблюдений обычно систематизируются в виде индивидуальных (или групповых) характеристик. Такие характеристики представляют собой развернутые *описания* наиболее существенных особенностей предмета исследования. Тем самым результаты наблюдений являются одновременно исходным материалом для последующего психологического анализа. Переход от данных наблюдения к объяснению наблюдаемого, являющийся выражением более общих законов познания, свойственен и другим неэкспериментальным (клиническим) методам: анкетированию, беседе и изучению продуктов деятельности.

Анкетирование, как и наблюдение, является одним из наиболее распространенных исследовательских методов в возрастной и педагогической психологии. Анкетирование обычно проводится с использованием данных наблюдения которые (наряду с данными, полученными при помощи других исследовательских методов) используются при составлении анкет. Существует три основных типа анкет, применяемых в возрастной и педагогической психологии. Во-первых, это анкеты, составленные из прямых вопросов и направленные на выявление осознаваемых, качеств испытуемых. Например, в анкете, направленной на выявление эмоционального отношения школьников к своему возрасту, использован такой вопрос: «Предпочитаете ли стать взрослым теперь же, сразу, или хотите остаться ребенком и почему?» [Якобсон, 1966, с.183]. Во-вторых, анкеты селективного типа, где испытуемому на каждый вопрос анкеты предлагается несколько готовых ответов; задачей испытуемого является выбор наиболее подходящего ответа. Например, для определения отношения учащихся к различным учебным предметам можно использовать такой вопрос: «Какой из учебных предметов — самый интересный?» А в качестве возможных ответов можно предложить перечень учебных предметов: «алгебра», «химия», «география» и т. д. Наконец, в-третьих, это анкеты-шкалы; при ответе на вопросы анкет-шкал испытуемый должен не просто выбрать наиболее правильный из готовых ответов, а прошкалировать

(оценить в баллах) правильность каждого из предложенных ответов. Так, например, вместо ответов «да» или «нет» испытуемым можно предложить пятибалльную шкалу ответов: 5 — уверенно да; 4 — больше да, чем нет; 3 — не уверен, не знаю; 2 — больше нет, чем да; 1 — уверенно нет [Гребенюк, 1975].

Между этими тремя типами анкет не существует принципиальных различий, все они являются лишь различными модификациями метода анкетирования. Однако если использование анкет, содержащих прямые (а тем более косвенные) вопросы, требует предварительного качественного анализа ответов, что значительно затрудняет использование количественных способов обработки и анализа получаемых данных, то анкеты-шкалы являются наиболее формализованным типом анкет, так как они позволяют проводить более точный количественный анализ данных анкетирования.

Бесспорным достоинством метода анкетирования является быстрое получение массового материала, что позволяет проследить ряд общих возрастных изменений в зависимости от характера учебно-воспитательного процесса и т. п. Недостатком метода анкетирования является то, что он позволяет вскрывать, как правило, только самый верхний слой фактов: материалы, полученные помощи анкет и вопросников (составленных из прямых вопросов к испытуемым), не могут дать исследователю представления о многих закономерностях и причинных зависимостях, относящихся к возрастной и педагогической психологии. Анкетирование — это средство первой ориентировки, средство предварительной разведки. Чтобы компенсировать отмеченные недостатки анкетирования, применение этого метода следует сочетать с использованием более содержательных исследовательских методов, а также проводить повторные анкетирования, маскировать от учащихся подлинные цели опросов и т. д.

Беседа (интервью) является методом, используемым обычно для более глубокого изучения возрастных и индивидуальных особенностей отдельных испытуемых. Для успешного проведения индивидуальной беседы очень важным является соблюдение ряда условий. Так, например, между учителем и учеником должен быть установлен психологический контакт, их отношения во время беседы должны быть положительными, доброжелательными. Определенным препятствием на пути к установлению во время беседы атмосферы доброжелательности и контакта является, например, сравнительно часто наблюдаемая психологическая отчужденность учащихся средних и старших классов от учителя, особенно сильно проявляющаяся при проведении беседы в школьной обстановке. Можно наметить два основных способа преодоления этого барьера при проведении беседы. Во-первых, беседу необходимо начинать с таких тем, которые больше всего интересуют испытуемого, и затем постепенно приближать содержание беседы к тем вопросам, которые интересуют учителя. Во-вторых, беседу лучше проводить вне традиционной школьной обстановки, потому что неформальные, свободные условия общения способствуют преодолению привычных стереотипов межличностного восприятия и общения, часто возникающих в отношениях между учителем и учеником в результате длительного ролевого общения в школе.

Вопросы, задаваемые учителем в ходе бесед, могут требовать от ученика как односложных, так и развернутых ответов. Если в первом из этих случаев метод беседы приближается к анкетированию, то во втором случае он становится похожим на метод изучения продуктов деятельности (например, сочинений учащихся). Так, использование в беседе вопросов, требующих обстоятельных, развернутых ответов, иногда выделяют в особый метод, который называют методом экспериментальных заданий [Щукина, 1971, с. 79—80] или методом использования воображаемых ситуаций [Морозова, 1969, с.45]. Суть этого метода (а точнее, методики), часто применяемого при изучении возрастных и индивидуальных особенностей мотивации, заключается в том, что исследователь в ходе беседы (или при помощи специальной инструкции) задает для испытуемого определенную воображаемую ситуацию. Ответ испытуемого выступает как описание способа поведения в этой воображаемой ситуации, непосредственно выявляющее интересы, склонности и другие мотивационные тенденции испытуемого.

Содержание бесед можно протоколировать полностью или выборочно в зависимости от конкретных целей исследования. При составлении полных протоколов бесед удобно пользоваться магнитофоном.

Соблюдение всех необходимых условий проведения беседы, включая сбор предварительных сведений об испытуемых, делает этот метод очень эффективным средством психологического исследования. Поэтому желательно, чтобы беседа проводилась с учетом данных, полученных при помощи таких методов, как наблюдение и анкетирование. В этом случае в её цели может входить проверка предварительных выводов, вытекающих из результатов психологического анализа и полученных при использовании данных методов первичной ориентировки в исследуемых психологических особенностях испытуемых.

Изучение продуктов деятельности. В качестве объекта исследования при использовании метода изучения продуктов деятельности могут выступать самые разнообразные продукты творчества испытуемых (стихи, рисунки, различные поделки, дневниковые записи, школьные сочинения и т. п.). Применяя этот метод, можно анализировать не только содержательные, но и формальные характеристики объекта изучения. Например, одним из показателей уровня развития изобразительной деятельности являются особенности линий рисунка. Выделяются четыре ступени развития этих линий: 1) простая, проволочная линия, 2) сложная, нащупывающая линия, 3) штриховая линия и 4) валёрная линия¹. Анализ рисунков детей разного возраста по данному показателю обнаружил, что, во-первых, каждый ребенок в процессе развития своей изобразительной деятельности обязательно проходит путь от простой линии к сложной и от неё к штриху и, во-вторых, при отсутствии обучения возможна остановка на одной из ступеней этого развития [Игнатъев, 1961, с.104, 112].

Наиболее распространенным методом изучения продуктов деятельности учащихся является изучение школьных сочинений. Этот метод (так же как и метод индивидуальной беседы) дает богатый психологический материал относительно индивидуальных и возрастных особенностей учащихся. Благодаря использованию этого метода, изменяя лишь темы сочинений, учитель за сравнительно короткое время может собрать массовый качественный материал о самых различных особенностях учащихся. Результаты использования этого метода (наряду с результатами наблюдения и бесед) могут дать ценный материал для составления вопросов при подготовке различных анкет.

Монографический метод. Данный исследовательский метод не может быть воплощен в какой-либо одной методике. Он является синтетическим методом и конкретизируется в совокупности самых разнообразных неэкспериментальных (а иногда и экспериментальных) методик. Монографический метод используется, как правило, для глубокого, тщательного, продольного изучения возрастных и индивидуальных особенностей отдельных испытуемых с фиксацией их поведения, деятельности и взаимоотношений с окружающими во всех основных сферах жизни. При этом исследователи стремятся, исходя из изучения конкретных случаев, выявить общие закономерности строения и развития тех или иных психических образований (см. [Божович, 1968], [Лейтес, 1971], [Славина, 1958] и др.).

Обычно в исследованиях по возрастной и педагогической психологии используется не один какой-нибудь метод, а целый набор различных методов, которые взаимно контролируют и дополняют друг друга. <...>

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ

К диагностическим исследовательским методам относятся различные тесты, т. е. методы, позволяющие исследователю давать *количественную* квалификацию изучаемому явлению, а также различные приемы *качественной* диагностики, при помощи которых выявляются, например, различные уровни развития психологических свойств и характеристик испытуемых.

¹ Достаточно продолжительная линия с переменным нажимом.

Тест (от англ. test — проба, испытание) — стандартизированное задание, результат выполнения которого позволяет *измерить* психологические характеристики испытуемого. Таким образом, целью тестового исследования является испытание, диагностика определенных психологических особенностей человека, а его результатом — количественный показатель, соотносимый с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами.

Использование тестов в возрастной и педагогической психологии наиболее отчетливо проявляет общие теоретические установки исследователя. Так, в зарубежной психологии тестовые исследования понимаются обычно как средство выявления и измерения *врожденных* интеллектуальных и характерологических особенностей испытуемых. В советской психологии различные диагностические методы рассматриваются в качестве средств определения *наличного уровня развития* этих психологических особенностей. «Диагностические методы, — указывает Л. А. Венгер, — это методы, позволяющие при помощи относительно кратких испытаний определить *сравнительный* уровень умственного развития ребенка, т. е. его соответствие некоторому среднему уровню, установленному для детей данной возрастной группы, или отклонение от этого среднего уровня в ту или другую сторону» [Диагностика умственного развития дошкольников..., с. 7; курсив автора.—А. О.]. Именно потому, что результаты любых тестирований характеризуют *наличный и сравнительный* уровень психического развития человека, обусловленный влиянием множества факторов, обычно неконтролируемых в тестовом исследовании, результаты диагностического испытания не могут и не должны соотноситься с возможностями человека, с особенностями его дальнейшего развития, т. е. эти результаты не имеют прогностического значения. Не могут эти результаты послужить основанием и для принятия тех или иных педагогических мер. Л. А. Венгер, проводя совершенно справедливую аналогию между применением диагностических средств в психологии и медицине, отмечает: «...точно так же, как повышенная температура не дает врачу возможности поставить диагноз, а лишь служит толчком для выявления причин и характера заболевания, несоответствие результатов диагностического обследования ребенка возрастной норме требует от педагога всестороннего изучения его индивидуальных особенностей, условий его жизни в семье и детском учреждении и лишь на этой основе определения путей подхода к ребенку и дальнейшей работы с ним» [там же, с.5]. Необходимость абсолютно точного соблюдения инструкции и использования однотипных материалов диагностического обследования налагает еще одно существенное ограничение на широкое использование диагностических методов в возрастной и педагогической психологии и особенно в соответствующих прикладных областях. В силу этого ограничения достаточно квалифицированное проведение диагностического обследования требует от исследователя специальной (профессиональной) психологической подготовки, владения не только материалом и инструкцией применяемой тестовой методики, но и способами научного анализа получаемых данных.

Игнорирование этих теоретических и методических ограничений, налагаемых на широкое использование диагностических исследовательских методов, неизбежно приводит к серьезным ошибкам в психолого-педагогической практике. Однако теоретически обоснованное и квалифицированное использование диагностических методов может способствовать решению многих важных и актуальных задач, стоящих перед педагогикой и психологией. В их числе — определение эффективности различных учебных программ; определение влияния на умственное и нравственное развитие детей разнообразных социальных, демографических, психологических и других условий; обеспечение однородных (уровневых по определенным параметрам) выборок испытуемых для психолого-педагогических формирующих экспериментов; определение степени готовности детей к школе и т. д. <...>

Количественные и качественные диагностические методы не должны рассматриваться как противоположные и взаимоисключающие. Напротив, они взаимно дополняют друг друга в психологическом исследовании. Если тестовые методики дают возможность предваритель-

ной ориентировки в выборке испытуемых, то приемы качественной диагностики позволяют сделать более глубокое и обоснованное диагностическое заключение.

Основным недостатком большинства диагностических методик является осознание испытуемым искусственной ситуации обследования, которое часто приводит к актуализации у испытуемых неконтролируемых методикой мотивов (иногда начинает действовать желание испытуемых угадать, что от них хочет экспериментатор, иногда — стремление поднять свой престиж в глазах экспериментатора или других испытуемых и т. п.), что искажает результаты эксперимента. Данный недостаток диагностических методик требует тщательного подбора значимого для испытуемых экспериментального материала и сочетания их с беседой, включающей прямые и косвенные вопросы к испытуемому, и с психологическим наблюдением за особенностями поведения испытуемых в ходе эксперимента.

Достоинство диагностических методов (наряду с точностью и портативностью) состоит в очень широком спектре исследовательских задач, которые могут решаться с помощью данных методов, — от исследования степени овладения дошкольниками различными перцептивными и мыслительными действиями и некоторыми предпосылками формирования операционально-технической стороны учебной деятельности и выявления ряда личностных особенностей детей до изучения возрастной специфики внутриколлективных отношений.

Итак, отличие диагностических методов от методов неэкспериментальных состоит в том, что они не просто *описывают* изучаемое явление, но и дают этому явлению количественную или качественную квалификацию, *измеряют* его. Общей особенностью этих двух классов исследовательских методов является то, что они не дают возможности исследователю проникнуть за изучаемое явление, не вскрывают закономерности его изменения и развития, не объясняют его. Задача *объяснения* исследуемых явлений может быть решена только благодаря применению экспериментальных исследовательских методов.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ

В отличие от неэкспериментальных и диагностических методов «психологический эксперимент предполагает возможность активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, отчётливо выявляющих психологический-факт...» [Петровский, 1971, с.28—29]. Специфика экспериментальных методов состоит, таким образом, в том, что они предполагают: а) организацию специальных условий деятельности, влияющих на исследуемые психологические особенности испытуемых, и б) изменение этих условий в ходе исследования. Вместе с тем экспериментальные методы предполагают использование неэкспериментальных и диагностических методов, непосредственно включают их в себя в качестве своих естественных моментов.

В возрастной и педагогической психологии существуют три типа собственно экспериментального (в классическом, естественнонаучном понимании термина «эксперимент») метода: естественный, моделирующий и лабораторный эксперименты.

Естественный эксперимент, как говорит само название этого метода, наиболее приближен к неэкспериментальным исследовательским методам. Условия, используемые при проведении естественного эксперимента, организует не экспериментатор, а сама жизнь (в школе, например, они органично включены в учебно-воспитательный процесс). Экспериментатор в данном случае пользуется лишь сочетанием различных (контрастных, как правило) условий деятельности испытуемых и фиксирует при помощи неэкспериментальных или диагностических методик исследуемые психологические особенности испытуемых.

Естественный эксперимент часто используется и при изучении свойств личности. Так, например, в одном исследовании направленности личности сравнивалось поведение подростков при подготовке материалов для альбома в подарок шефам (здесь

актуализировались коллективистические устремления испытуемых) и при подготовке к тому, чтобы сфотографироваться для этого альбома (здесь актуализировались личные устремления). Сопоставление поведения школьников в этих естественных, но контрастных условиях давало интересный материал для последующего психологического анализа (см. [Изучение мотивации..., с.152—153]).

Достоинства естественного эксперимента (относительная замаскированность целей исследования, достаточно неформальная обстановка проведения исследования и т. п.) являются следствием его органической включённости в условия жизни и деятельности испытуемых. К недостаткам этого метода относятся сложность подбора контрастных естественных условий и, в частности, все недостатки тех неэкспериментальных и диагностических методик, которые применяются в составе естественного эксперимента и служат для отбора экспериментальных данных.

Моделирующий эксперимент. При проведении моделирующего эксперимента испытуемый действует по инструкции экспериментатора и знает, что участвует в эксперименте в качестве испытуемого. Характерной особенностью эксперимента данного типа является то, что поведение испытуемых в экспериментальной ситуации *моделирует* (воспроизводит) на разных уровнях абстракции вполне типичные для жизненных ситуаций действия или деятельности: запоминание различных сведений, выбор или постановку целей, выполнение различных интеллектуальных и практических действий и т. д. Моделирующий эксперимент позволяет решать самые разнообразные исследовательские задачи.

При изучении эмоциональной сферы человека методом моделирующего эксперимента используют разнообразные специально создаваемые ситуации, которые: а) вызывают у испытуемых затруднения и соответствующие эмоциональные и аффективные переживания; б) вызывают конфликт между различными побуждениями и чувствами личности; в) обнаруживают характер эмоциональных отношений к известным явлениям жизни, людям и т. п.; г) позволяют изучать процесс понимания мимического, пантомимического выражения эмоциональных переживаний и чувств <...>.

Моделирующий эксперимент применяется и при изучении мотивационно-потребностной сферы личности. Моделирование различных потребностных состояний в эксперименте впервые было предпринято в исследованиях немецкого психолога К. Левина и его учеников в 20—30-х гг. нашего столетия. В советской возрастной и педагогической психологии моделирующий эксперимент часто использовался для изучения мотивации человека в исследованиях, выполненных под руководством Л. И. Божович (см., например, [Изучение мотивации..., 1972]).

Лабораторный эксперимент — особый тип экспериментального метода — предполагает проведение исследований в психологической лаборатории, оснащенной специальными приборами и приспособлениями. Этот тип эксперимента, отличающийся также наибольшей искусственностью экспериментальных условий, применяется обычно при изучении элементарных психических функций (сенсорной и моторной реакций, реакции выбора, различных сенсорных порогов и т. п.) и гораздо реже — при изучении более сложных психических явлений (процессов мышления, речевых функций и т. п.). Лабораторный эксперимент более соответствует предмету возрастной психологии, а в исследованиях по педагогической психологии он встречается относительно редко.

<...>

ФОРМИРУЮЩИЕ МЕТОДЫ

Все описанные выше исследовательские методы (неэкспериментальные, диагностические и экспериментальные), отличаются констатирующим характером: описанию, измерению и объяснению подвергаются эмпирические, стихийно сложившиеся (или, в крайнем случае, моделируемые в узких и искусственных рамках лабораторного эксперимента) особенности и

уровни психического развития. Использование всех этих методов не предполагает задачи существенного изменения наличного предмета исследования, задачи *формирования*. Такая принципиально новая исследовательская цель требует применения особых, формирующих методов.

К формирующим исследовательским методам возрастной и педагогической психологии относятся различные разновидности так называемого социального эксперимента, объектом которого выступает определенная группа людей: преобразующий эксперимент, психолого-педагогический эксперимент, формирующий эксперимент, экспериментально-генетический метод, метод поэтапного формирования и т. д. Основной и главной чертой всех этих методов является, по определению В. В. Давыдова, «...не простое констатирование особенностей тех или иных эмпирических форм психики, а их активное моделирование, воспроизведение в особых условиях что позволяет раскрыть их сущность» [Давыдов, 1978, с. 4]. У истоков возникновения современного формирующего эксперимента стоял выдающийся советский психолог Л. С. Выготский. Экспериментально-генетический метод исследования был создан и теоретически обоснован Л. С. Выготским ([Выготский, 1956; 1960]) на основе концепции о ведущей роли обучения (усвоения) в психическом развитии.

Использование формирующих исследовательских методов связано с перестройкой определенных характеристик учебно-воспитательного процесса и выявлением влияния этой перестройки на возрастные, интеллектуальные и характерологические особенности учащихся. По существу, данный исследовательский метод выступает в качестве средства создания широкого экспериментального контекста для использования всех других методов возрастной и педагогической психологии.

Формирующий эксперимент часто используется в целях сопоставления влияния различных школьных программ на психическое развитие учащихся. Основными принципами построения экспериментальных программ, разработанными Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым и их сотрудниками, являются: систематичность, учет уровня развития современной науки и организация усвоения знаний в форме деятельности учащихся по решению особых учебных задач посредством специфических учебных и контрольных действий (см. [Маркова, 1974, с.45]).

«Формирующий эксперимент — согласно его развернутому определению В. В. Давыдовым — это есть, во-первых, массовый эксперимент, т. е. статистически значимый (это значит, что его ареалом является минимум — школа). Во-вторых, это есть длительный, пролонгированный эксперимент. В-третьих, это есть эксперимент не ради эксперимента, а ради реализации той или иной общетеоретической концепции в области возрастной, детской или педагогической психологии. В четвертых, это эксперимент комплексный, требующий совместных усилий педагогов-теоретиков, дидактов, логиков, психологов, методистов и врачей-гигиенистов. И поэтому это есть эксперимент, протекающий в особых учреждениях, где все это можно организовать» [Давыдов, 1974, с. 71].

Таким образом, формирующий эксперимент является существенной перестройкой педагогической практики (как совместной деятельности учителя и учащихся) и, в первую очередь, перестройкой ее содержания и методов, приводящей к существенным видоизменениям хода психического развития и возрастных особенностей учащихся. Именно в силу этих своих характеристик данный тип исследовательских методов возрастной и педагогической психологии выявляет *резервы психического развития* в каждом возрасте и одновременно конструирует, создает *новые* возрастные особенности детей.

В заключение необходимо отметить, что в процессе развития возрастной и педагогической психологии изменяются не только теории и понятия, но и исследовательские методы: они утрачивают созерцательный, констатирующий характер, становятся формирующими или, точнее, *трансформирующими*. Ведущим типом исследовательского метода в этой обла-

сти психологии становится формирующий эксперимент. «В настоящее время, — указывает В.В. Давыдов, — наиболее перспективным методом психологических исследований является экспериментально-генетический метод, позволяющий обнаружить механизмы психического развития путем активного формирования определенных сторон и качеств личности ребенка. Детская и педагогическая психология, — отмечает он далее, — вступила в новый этап, на котором изучение закономерностей психической деятельности происходит на основе и в форме экспериментального обучения» [Давыдов, 1978, с.5].

Ведущая роль формирующего эксперимента в методическом арсенале современной возрастной и педагогической психологии не означает, конечно, упразднения всех других исследовательских методов (неэкспериментальных, диагностических и собственно экспериментальных). Все эти методы, утратившие доминирующие позиции, оказываются вместе с тем необходимыми составляющими формирующего эксперимента. Без такой методической основы, без такого методического наполнения любой формирующий эксперимент утрачивает адекватное представление о действительном характере вызываемых перестроек психической деятельности детей, превращается в процедуру, результат которой известен заранее, однозначно определен целью формирования. В этом случае формирующий эксперимент оказывается не столько методом *научного исследования*, сколько методом практического формирования определенных сторон психики.

Итак, развитие методического арсенала современной возрастной и педагогической психологии заключается в особой консолидации всех исследовательских методов, результатом которой является образование *нового комплекса исследовательских методов* — формирующего эксперимента.

Литература

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977. — 380 с.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968. — 464 с.
- Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956. — 518 с.
- Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М., 1960. — 499 с.
- Гребенюк О. С. К методике выявления мотивации школьников // Формирование стремлений к знаниям, мотивации учения у школьников. Ростов н/Д, 1975. С. 158—165.
- Давыдов В. В. Психология младшего школьника // Возрастная и педагогическая психология. Материалы Всесоюзного семинара-совещания. Пермь, 1974. С. 67—73.
- Давыдов В. В. О двух основных этапах развития детской и педагогической психологии // Психология обучения и воспитания. М., 1978. Вып. V. С. 4—5.
- Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. — М., 1978. — 248 с.
- Игнатъев Е. И. Психология изобразительной деятельности. — М., 1961. — 223 с.
- Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. — М., 1972. — 351 с.
- Лейтес Н. С. Умственное развитие и возраст. — М., 1971. — 279 с.
- Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. — М., 1974. — 240 с.
- Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). — М., 1969. — 280 с.
- Петровский А. В. Состояние, структура и методы современной психологии. — М., 1971. — 30 с.
- Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. — М., 1958. — 214 с.
- Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. — М., 1971. — 351 с.
- Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. — М., 1966. — 291 с.