

Разина Т. В.

**ЗАБЫТЫЙ ПРИНЦИП С.Л.РУБИНШТЕЙНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2007/1/92.html](http://www.gramota.net/materials/1/2007/1/92.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2007. № 1 (1). С. 200-206. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2007/1/](http://www.gramota.net/materials/1/2007/1/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

Во-первых, отчуждение семьи от права частной собственности и как следствие – ограничение экономико-производственной функции семьи.

Во-вторых, последствием элиминирования этой функции явилось изъятие права наследования частной собственности, на чем, как известно, в значительной степени зиждется связь между поколениями.

В-третьих, разрыв этой связи подорвал действие сложившегося этнокультурного механизма передачи национальных традиций из поколения в поколение, способных выполнять социально-регулятивную функцию поведения, особенно подрастающих поколений.

В-четвертых, деприватизация экономико-производственной функции семьи породила социальное иждивенчество и неоправданные надежды на удовлетворение витальных потребностей за счет общественного распределения, а в итоге – утрату индивидуальной инициативы в реализации изначально присущей семье заботы о материальном ее благополучии.

В-пятых, огромное деструктивное влияние на институт брака как организационно-правовую форму семьи оказали процессы его секуляризации и своеобразного «правового остракизма».

В-шестых, установление примата государства над личностью привело к тому, что в эти годы семья практически утратила свою посредническую функцию между личностью и обществом.

Анализ приведенного выше материала, на наш взгляд, в достаточной степени доказательно свидетельствует о негативном влиянии советской власти на разрастание кризиса семьи как социального института. Во многом это влияние до сих пор определяет функционирование социального института семьи в постсоветской России, кризис которого был еще более углублен транзитивным состоянием российского общества, переживавшем очередную трансформацию общественного строя в 90-е годы XX века.

#### *Список использованной литературы*

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. – М.: Изд-во МГУ. 1996. – С. 219.
2. Арманд И. Ф. За социальную переделку быта // Работница. – 1920. – № 4. – С. 3.
3. Арманд И. Ф. Коммунистическая мораль и семейные отношения. – Л., 1926. – С. 40.
4. Воронович Б. А., Горелов О. И., Турокало В. П. Управление реформами. – М.: РАГС, 1999. – С. 29.
5. Кириллова М. А. О некоторых проблемах брака и семьи в современной американской социологии // Социальные исследования. Вып. 4. – 1970. – С. 175.
6. Кокорев В. Ю. Культура молодежи: самоидентификация в системе национальной культуры (диссертация). – СПб., 1997. – С. 80-83.
7. Коллонтай А. М. Семья и коммунистическое государство. – Киев – 1919. – С.23.
8. Там же. – С. 24.
9. Коллонтай А. М. Труд женщины в эволюции хозяйства // Лекции, прочитанные в Университете имени Я.М.Свердлова. – М., 1923. – С. 87.
10. Коллонтай А. М. Тезисы о коммунистической морали // Коммунист. –1921. – № 12. – С. 29.
11. Курман М. В. Динамика среднего числа детей в семье в СССР //Подрастающее поколение. Демографический аспект. – М., 1987. – С. 27.
12. Лебедева В. Самоистребление человечества // Коммунист. – 1923. – № 9. – С.3.
13. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Т. 42. – М., 1956. – С. 167
14. Семейная политика в СССР. – М., 1997. – С. 96.
15. Янкова З. А. Взаимоотношения нуклеарной семьи со старшими поколениями и родственниками // Взаимоотношения поколений в семье. – М., 1977. – С. 38.
16. Elmer M. Sociology of Family. – New York, 1947. – P. 198.
17. Elmer M. There is also. – P. 222.
18. Linton R. The Natural History of the Family // The Family its Junction and Destiny. – New York, 1959. – P. 30.

#### ЗАБЫТЫЙ ПРИНЦИП С.Л.РУБИНШТЕЙНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ

*Разина Т. В.*

*Сыктывкарский государственный университет*

«...необходимо не оперирование одними лишь статистическими средними, а анализ конкретных индивидуальных случаев, потому что действительность конкретна и лишь ее конкретным анализом можно раскрыть реальные зависимости.

*Принцип индивидуализации исследования должен быть существеннейшим принципом нашей методики».*

*С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии.*

Методологический принцип индивидуализации, провозглашенный С.Л. Рубинштейном более полувека назад, взятый нами в качестве эпиграфа, к сожалению, до сегодняшнего дня остается только декларативным утверждением, больше красивой фразой, чем конкретной методологической рекомендацией, указанием к организации и проведению исследований. Во многом это связано с тем, что методология качественных ис-

следований разработана весьма слабо, по сравнению с методологией количественных исследований. Другая причина в том, что только авторитета С.Л.Рубинштейна не хватает для того, что бы принцип стал «рабочим» не только на уровне методологических рассуждений, но и на уровне конкретных частных исследований. Даже гениальные утверждения и открытия могут быть забыты, вытеснены, если их периодически не продолжать разрабатывать в теоретическом, методологическом и практическом аспектах.

За последние сто двадцать лет, как в России, так и за рубежом, ученые неоднократно говорили о кризисах в развитии психологической науки. В разные исторические периоды на первое место выдвигались различные содержательные и методологические аспекты этого кризиса. На текущий момент в отечественной психологии особое внимание уделяется проблеме создания обобщающих методологических концепций, их «примирению» [Юревич 2001] а так же поиску адекватных методов психологических исследований.

В психологической науке существует некое неявное предположение, допущение, что количественные методы с последующей статистической обработкой являются основными и «самыми научными» методами психологии. Научным путем гипотезу можно проверить только с применением статистических процедур (подсчет корреляций или установление значимости отличий). Прочие качественные методы часто рассматриваются как несамостоятельное «декоративное» приложение, символически отражающие специфику предмета психологического исследования.

Целью нашей статьи является методологическое основание необходимости использования качественных методов при изучении явлений психической реальности.

Методолог науки М. Бунге, считал, что психология относится к категории наук, результат исследования которых зависит от используемого метода. Неклассическая рациональность постулирует положение, что в любых науках метод исследования влияет на получаемые результаты. Поэтому внимание к методам в психологии всегда было особым. Наибольшие споры вызывали несколько основных вопросов:

- 1) Возможно ли экспериментальное изучение психической реальности?
- 2) Насколько возможно применение классического естественно-научного эксперимента в психологии?
- 3) Какие изменения необходимо внести в схему естественно-научного эксперимента в связи со спецификой предмета психологии?
- 4) Будут ли данные, полученные с помощью специфических собственно психологических методов (самонаблюдение, анализ продуктов деятельности, интервью и т.п.) являться научными?

Идеальный естественно-научный эксперимент в рамках классической рациональности с необходимостью требует:

1) Дедуктивных оснований: т.е. наличия теории или хотя бы гипотез, которые бы давали нам некие представления о материальной реальности и реальности психологической, направляя и организуя эксперимент по содержанию.

2) Возможности анализа, т.е. расчленение целостного предмета на элементы, выделения их в отрыве от всех остальных, «в чистом виде», которые определяются как зависимые переменные. Окружающую среду, так же можно разложить на отдельные элементы - независимые переменные (предполагается, что экспериментатор может их полностью контролировать). Независимыми переменными мы воздействуем на зависимые переменные и, фиксируя их изменения, изучаем предмет.

3) Подчинение психики (как и явлений материального мира) законам причинно-следственных связей. Внешние факторы (независимые переменные) могут быть причинами, а элементы психической реальности (зависимые переменные) могут, как следствие, изменяться. Эти изменения носят постоянный характер, т.е. в психологической реальности существуют единые и непреложные законы.

4) В эксперименте возможно «в чистом виде» смоделировать причинно-следственную зависимость и подтвердить или опровергнуть исходные предположения, гипотезы о взаимосвязях на основе эмпирических данных.

5) Относительную стабильность предмета исследования: инвариантность относительно методов исследования, принципиальную возможность упрощения предмета без изменения его сущности, что дает возможность для экспериментального и мысленного моделирования.

В психологии эти основные требования выполнить крайне сложно в силу ряда причин [Жорнилова 1998]. Во-первых, сам предмет – психологическая реальность – понятие гипотетическое, полученное в результате теоретических построений, отделяющих факты реальности на «психологические» и «непсихологические». При этом психологическая реальность крайне нестабильное образование (нарушается четвертое требование), поскольку изменяется и в зависимости от избранной теоретической концепции и в результате влияния на нее методов ее изучения. Во-вторых, (и этот пункт самый главный для методологии психологии сегодня) исследователи хотят изучать не элементы поведения, а его целостные проявления («молярные», а не «молекулярные» в терминах Э. Толмена, законы, невоспроизводимые в лабораторном эксперименте). В результате психологи используют естественный, полевой эксперимент и неэкспериментальные формы исследований, где контроль за переменными крайне затруднен (второе и третье требования нарушаются).

В-третьих, знание объекта об эксперименте над ним, существенно снижает валидность результатов. В эксперименте у испытуемых могут возникать различные виды мотивации и тенденции в поведении, которые им в реальности не свойственны (например, на достижение, в силу мотива экспертизы). Таким образом, нарушается требование относительной неизменности предмета. К тому же в современной психологии наме-

тилась яркая тенденция к изучению не реактивного, а проактивного поведения человека, поскольку именно в нем он раскрывается как личность [Корнилова 1998: 12]

В-четвертых, даже если мы будем изучать отдельные стороны психологической реальности, мы не можем быть уверены, что смогли в эксперименте вычленив в чистом виде именно то, что нам необходимо (нарушается второе требование аналитичности). Эта проблема решается обычно за счет оригинальных экспериментальных планов и самого содержания экспериментов. Но результаты многочисленных психологических исследований говорят о невозможности и ненужности достижения «чистых» результатов.

В-пятых, в естественных условиях при проявлении каузальных связей действует комплекс независимых переменных при проявлении интересующей нас зависимой переменной. Исследователь не может выделить одну (как мы уже сказали выше) но и не может контролировать все, поскольку о наличии некоторых независимых переменных исследователь просто не знает (нарушается третье требование: невозможно выявление однозначных причинно-следственных связей).

В силу вышеуказанных и многих других причин, классический естественнонаучный эксперимент, и как следствие, классическая количественная методология исследований в психологии личности, ограничена в своих возможностях и недостаточна для проведения методологически корректных исследований. Практические психологи поняли это раньше, чем теоретики: любой даже самый строгий классический психологический эксперимент дополняется сейчас самоотчетом испытуемого или другими методами, позволяющими зафиксировать неучтенные внутренние переменные, расширить границы интерпретации. В психологическом исследовании для достижения научной истины мы вынуждены сочетать количественные и качественные методы.

Количественные методы (формализованные или массовые) направлены на фиксацию строго определенного набора анализируемых переменных и количественное их измерение. В этих методах исследуемые независимые переменные заданы экспериментатором заранее. Изменение наблюдаемых переменных или инструментария в течение опыта невозможно, вне зависимости от того, как он протекает. Полученные результаты предполагают статистическую обработку на основе большого числа проведенных опытов.

Качественные методы (неформализованные или индивидуальные) ориентированы на достижение глубинного смысла, понимания исследуемых психологических явлений. В этих методах независимые переменные могут быть как заданы изначально экспериментатором, так и появляться, «открываться» в процессе исследования, метод может модифицироваться по ходу работы в зависимости от исследовательской необходимости. Полученные результаты не предполагают статистической обработки, но требуют детальной и целостной картины явления в непосредственной взаимосвязи с другими явлениями.

По этим причинам, методологически, объединение качественных и количественных методов в одном исследовании вызывает большие сложности, что связано с двумя конкурирующими исследовательскими парадигмами в психологии: естественно-научной и гуманистической. Долгое время ведущими в рамках естественно-научной парадигмы считались количественные методы исследования, а в рамках гуманистической парадигмы – качественные методы. Однако, современные методологические исследования [Белановский 2001], свидетельствуют о невозможности четкого отделения и разграничения количественных и качественных методов в психологии. Следовательно, и исследовательские парадигмы не являются диаметрально противоположными, взаимоисключающими, а скорее дополняют друг друга (Рис. 1)

Даже самые точные методы измерений в психологии подразумевают качественную интерпретацию, а качественные методы (например, анализ рисунков) все больше включают в себя оперирование с числовыми величинами. Есть методы, в которых качественная и количественная стороны неразрывно связаны (например, контент-анализ). Каждая из указанных здесь парадигм, не может пользоваться только качественными или только количественными методами, они вынуждены захватывать методы «оппонентов». По этой же причине мы не можем провести четкую границу между естественнонаучной и гуманистической исследовательскими парадигмами: они взаимопроникают друг в друга.



Рисунок 1. Логическое соотношение исследовательских парадигм и групп методов

В реальной научной деятельности не только количественные методы подтверждают истинность данных качественных методов, но и наоборот: Д. Кэмпбелл указывает: «Количественные результаты могут быть столь же мало застрахованы от ошибок, как и качественные, поэтому я настоятельно рекомендую оба подхода как взаимно дополняющие средства перекрестной валидации. ... Неадекватность количественных данных часто обнаруживается лишь благодаря качественному знанию» [Кэмпбелл 1980: 327, 272].

Обе группы методов в психологии имеют свое законное место и выполняют ряд важнейших функций, которые не пересекаются, т.е. никогда не смогут заменить одна другую. Применительно к социологическим исследованиям С.А. Белановский выделяет ряд функций данных групп методов [Белановский 2001]. Рассмотрим эти функции применительно к психологической науке.

Методологические и исследовательские функции качественных методов.

1. Обеспечение связи с социальными проблемами: в психологии, как в практикоориентированной дисциплине, часто не столь важно отразить истинную картину мира, сколько решить конкретную, психологическую проблему, выполнить социальный заказ. Психологи работают не со статистическим индивидом, а с конкретными людьми, психология должна не только улавливать тенденции и законы, но и давать конкретные способы совладания с проблемами, а это прерогатива качественных методов. *Например, при терапевтической работе с неврозами психологу не так необходимо знать какова частота появления неврозов в популяции и какого типа неврозы встречаются чаще и какой их процент переходит в психопатию. Эта информация важна, но опосредовано. Психологу важно знать в чем конкретно проявляется невроз и какие методы коррекции и как применять, а для этого недостаточно изучать статистику, необходимо пронаблюдать за работой профессионалов, побеседовать с ними, пронаблюдать поведение лиц страдающих неврозами в самых различных ситуациях.*

2. Качественные методы как компенсатор слабости теории: если изначально теория слаба или исследователь знает ее недостаточно хорошо, то новые гипотезы могут быть сконструированы на основе досконального знания действительности, что возможно только при использовании качественных методов. В психологии сегодня существует много теорий, но чаще всего они действительно страдают слабостью или неэвристичны. *В конце XIX века в психиатрии отсутствовала единая теория неврозов и истерии, что значительно затрудняло их лечение. Объяснение этих заболеваний как явлений психологической природы появилось в результате наблюдений и клинических бесед. Концепция бессознательного появилась в результате анализа небольшого количества клинических случаев З.Фрейдом и Й. Брейером.*

3. Формирование целостного образа объекта или проблемы: в психологии необходимо не изучать «мышление в чистом виде», а оценить насколько оно эффективно в реальной жизнедеятельности, в связи с другими познавательными процессами и личностными состояниями. *Человек, который набрал высокие баллы в тестах интеллекта может спастись в какой-то нестандартной жизненной ситуации, имея при этом большой мыслительный, интеллектуальный потенциал.*

4. Выявление новых значимых психологических фактов: количественные методы пренебрегают частными случаями, отсекают их как «выскакивающие значения», но именно они могут стать причиной научных открытий, изменить представления о реальности. *Ассистент Королевского астронома был уволен, так как неоднократно отмечал время падения звезд почти на секунду позже своего начальника. Заинтересовавшись этим фактом Ф.Бессель провел исследование и обнаружил заметную разницу между временем реакции у различных людей. В последствие Ф. Дондерс предположил, что время реакции на стимул зависит не от физиологических, а от психологических условий [Бурдлачук 2003: 13]. На основании работ этих исследователей возникли такие отрасли психологии как психофизиология и психометрика.*

5. Обеспечение динамизма исследовательского процесса: динамика науки происходит за счет высокой скорости смены теорий и концепций, в результате большого количества научных открытий. Для этого необходим плотный контакт с реальностью, поиск этих переменных, что и позволяют сделать качественные методы. *Психологические исследования начались как наблюдения за поведением, потом психологи обратились к мышлению, восприятию; изучались детерминирующие тенденции и валентности (т.е. потребности, направленность), черты личности, психические состояния, индивидуальное бессознательное и коллективное бессознательное. Все это существенно обогащало теоретический ресурс психологии.*

6. Формирование системы научных понятий: понятие должно обладать необходимыми и достаточными признаками, которые выявляются в непосредственном контакте с реальностью с помощью качественных методов. Часто без проведения необходимого количества качественных исследований новые факты, явления пытаются уложить в непригодный, устаревший для этого понятийный аппарат, неадекватный действительности. *Например в конце XIX века в психиатрии и психологии под термином «шизофрения» фигурировало большое количество различных психических заболеваний и расстройств, в том числе и слабоумие. В последствие, с развитием науки психические заболевания все более дифференцировались, но и сейчас, многие психиатры считают, что нельзя говорить о шизофрении как самостоятельной болезни, что под этим названием скрывается несколько болезненных синдромов различной природы.*

7. Заполнение брешей между количественными параметрами: если мы работаем с явлениями, поддающимся измерениям, то результаты этих измерений необходимо откорректировать, логически связать, сформировать целостную картину, что под силу только качественным методам. *Например, мы можем констатировать, что у человека был аффект, зарегистрировав необходимые и достаточные признаки этого явления, но измерить силу этого аффекта, сравнить его по силе с аффектом другого человека мы не можем.*

Идеальное психологическое исследование, в котором все будет досконально измерено, на практике недостижимо и даже вредно, поскольку сильно деформирует изучаемый объект.

8. Изучение объектов, не поддающихся количественному описанию: не все явления психологической реальности можно измерить, придать им количественные характеристики, построить математические модели. В психологии это связано со спецификой предмета, неразработанностью измерительных процедур, ограничением возможностей исследователя, либо когда «...объект обладает множеством частных признаков, непостоянным и меняющимся их составом, причем ни один из них не имеет решающего влияния на ход исследуемых процессов» [Белановский 2001]. *Например, успешная деятельность руководителя, которая может определяться личностными чертами, воспитанием, особенностями коллектива или вышестоящего руководства, сложившейся экономической ситуацией, специально организованными курсами для руководства и т.д.*

9. Преодоление «мифов»: часто исследователь начинает изучать какой-то фрагмент психологической реальности, с которым он раньше никогда не сталкивался лично и его представления, базирующиеся на слухах или мнениях других, могут быть неверными или искаженными, т.е. мифологизированными. Для того, что бы преодолеть эти мифы или подтвердить их, исследователь должен войти в непосредственный контакт с реальностью, но посредством научно организованных качественных методов. *Например, психолог никогда не сталкиваясь с коренным населением севера, может считать, что все чукчи, являются недоразвитыми или глупыми, неспособными к обучению. Психолог в этой ситуации обязан в непосредственном контакте с чукчами изучить так ли это и только после планировать основное исследование.*

10. Взаимодействие с обыденным сознанием: психология в качестве источника альтернативных теорий, концепций, гипотез используют результаты умозрительных заключений, как обычных людей, так и ученых. В молодых науках, донаучные, житейские знания могут опережать развитие научного знания, фиксируя и осмысляя жизненные события, и даже выступать для него системой аксиом. Получить, объективировать систему этих знаний, можно только используя качественные методы. *В ранних экспериментах Вюрцбургской школы, используя метод мышления вслух, психологи в качестве испытуемых брали только профессиональных психологов, способных проанализировать и объективировать содержание своего сознания.*

Методологические и исследовательские функции количественных методов.

1. Выход за пределы индивидуального сознания: механизмы проекции и каузальной атрибуции, которые присутствуют у любого человека и исследователя занимающегося качественными методами, часто приводят к тому, что свои представления или установки ученый проецирует на некую генеральную совокупность. Использование количественных методов позволяет оценить правомерность такой экстраполяции. *Например, если исследователь знает несколько женщин водителей, совершивших аварии на дорогах, то возможно он будет считать, что все женщины водят машины намного хуже мужчин и часто попадают в аварии. Что бы проверить это предположение необходимо опросить большое количество случайно взятых водителей мужчин и женщин и статистически сравнить частоты попадания в аварии у тех и у других.*

2. Определение количественных характеристик сегментов исследуемой совокупности. «Сегментом называется часть исследуемой совокупности, обладающей теми или иными определенными свойствами, отличающими его от других частей данной популяции» [Белановский 2001]. *В качестве таких сегментов в психологии могут рассматриваться, например, когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты.* Наличие сегмента предполагается исходя из качественных исследований или житейского опыта. *Например, на основе своего личного опыта мы считаем, что женщины отличаются от мужчин по уровню эмоциональности. Что бы подтвердить нашу догадку необходимо сравнить большое количество женщин и мужчин по интересующему нас параметру и статистически подтвердить наличие значимых отличий.*

3. Выявление сегментов на основе большого числа параметров: для решения этой задачи часто используют факторный анализ, чтобы большой разрозненный эмпирический материал объединить в некие группы на основе внутренней сходности и однородности. *Классическим примером такой работы может являться исследование Р. Кэттелла, когда более чем 150 личностных черт (многие из которых были весьма похожи) он обобщил в 16 базовых личностных черт, имеющих существенные отличия.*

4. Выявление динамических тенденций является одной из самых распространенных задач в психологии. Что бы определить, как повлияло на субъекта или группу то или иное воздействие (или последовательная серия воздействий) производится ряд замеров интересующих параметров, после чего мы уже можем делать выводы о характере и направленности динамики или ее отсутствии. *С группой диспетчеров аэропорта была проведена работа по изучению влияния релаксационных упражнений на количество ошибок в корректурной пробе. Работа требовала только внимания и темпа. Количество ошибок измеряли до и после релаксационных упражнений. Ответив на вопрос, как повлияли эти упражнения на эффективность выполнения теста, мы сможем сделать вывод о наличии или отсутствии динамических тенденций и их направленности.*

5. Проверка логических гипотез. Научная гипотеза логически вытекает из аксиоматического базиса теории, но часто такие логические построения очень длинные и могут содержать ошибки в силу наличия неучтенных эмпирических переменных. Эти переменные могут изменить аксиоматический состав теории и соответственно либо изменить теорию, либо сделать ее вообще невозможной. Эти переменные надо выявлять и проверять, как они влияют на содержание теории. Для установления истинности логических построений подсчитывается сила корреляционных связей, и выявляется ее характер: является ли она логически, теоретически закономерной, отражающей существенные связи либо является случайной. *Например, в 12-14 лет*

девочки начинают пользоваться косметикой, усиленно следить за внешним видом, наряжаться, при этом падает успеваемость, наблюдаются конфликты с родителями. Вывод: косметика и наряды негативно влияют на успеваемость и поведение девочек. Следовательно, если лишить девочек возможности делать макияж и наряжаться они станут лучше учиться и исчезнут конфликты с родителями. В данном примере исследователь необоснованно связал причинно-следственными связями два внешних явления. Однако истинная причина и того и другого феномена – внутренняя – появление чувства взрослости.

6. Выявление значимых фактов. Некоторые психологические факты, значимые переменные нельзя наблюдать в качественных исследованиях, носящих единичный характер, они становятся заметны, доступны для фиксации только на больших выборках. Например, если мы будем сравнивать 5 мужчин и 5 женщин по критерию уровня развития пространственного мышления, то может оказаться, что у женщин показатель выше, или лежат в том же диапазоне, что и у мужчин. Однако, если мы возьмем выборки по 50 мужчин и женщин и используем статистические процедуры сравнения, то окажется, что пространственное мышление у женщин развито слабее чем у мужчин. Если мы будем увеличивать выборки дальше (100, 1000 человек и т.д.), то эта закономерность будет проявляться ярче. Преобладание пространственного мышления у мужчин установленный факт [Петров Я.И. 1984], но на малых выборках могут действовать случайные факторы (например, все женщины будут профессиональными инженерами-конструкторами) результаты которых исказят установленную закономерность.

Подвести итог этого обзора можно словами самого С.А. Белановского, наиболее верно отражающего суть взаимодействия качественных и количественных методов: «качественная когнитивная среда является источником исходных концептуальных представлений и первичных фактов, на основе которых формируются количественно измеряемые параметры и гипотезы о наличии логических связей между ними» [Белановский 2001].

Качественные методы позволяют науке выйти на новые рубежи, а количественные позволяют эти рубежи отстоять и удержать. В своей истории психология развивалась как в «ширь», так и в «глубь». Сначала изучали психику только «нормальных» людей, потом психику детей, потом – животных, потом – психически больных, потом – психологию первобытных народов, и вновь, обогащенная новыми знаниями, психология обращалась к человеку в норме. В качестве предмета психологии выступали все новые и новые феномены психической реальности, что существенно расширило научное поле психологии.

На текущем этапе развития науки, очевидно, что для дальнейшего теоретического роста и эвристического подъема необходимо использование количественных методов как основных, в силу специфики самого предмета – психологической реальности. Таким образом, мы можем обосновать необходимость качественных методов в психологии:

1. Ограниченность использования в психологии классической схемы естественно-научного эксперимента.
2. Невозможность четкого разграничения количественных и качественных методов, и как следствие, естественно-научной и гуманистической парадигм.
3. В психологическом исследовании количественные методы выполняют намного больше функций, чем количественные методы и эти функции позволяют реализовать наиболее актуальные для современной психологии практические и методологические цели.
4. Количественные методы продемонстрировали невозможность решения ряда актуальных задач психологической науки.

В современной психологии уже выявлено достаточно много количественных закономерностей, с их помощью психология расширила сферу своих интересов, осуществила экспансию в области психологической и физической реальностей. Теперь пришло время продвигаться в научных изысканиях не только «в ширь», но и «в глубину», необходимо не только устанавливать закономерности, но и погружаться в смыслы. Это и отражает специфику психологии как гуманитарной науки.

С.Л. Рубинштейн писал: «Установка на индивидуализацию исследования и на раскрытие реальных закономерностей должна быть поставлена в нашей психологии во главу угла – в принципиальной противоположности всем концепциям, для которых суть заключается в том, чтобы устанавливать стандарты, оперируя статистическими средними» [Рубинштейн 2000]. Это положение, призыв, не потеряли актуальности и сегодня, скорее приобрели даже новую остроту и значимость и это обязывает нас к глубокой и тщательной разработке методологии количественных исследований в психологии.

#### Список использованной литературы

1. Белановский С.А. Глубокое интервью: Учеб. пособие для студентов вузов, М.: Никколо М, 2001. – 320 с.
2. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41-46 лет). Сб. науч.тр./Отв. ред. Петров Я.И. М.: АПН, 1984. - 88 с.
3. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. Пер. с англ. М.: Прогресс, 1980. – 391 с.
4. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент: Учебное пособие для вузов/Под ред. Т.В.Корниловой М.: Форум, ИНФРА-М, 1998. – 294 с.
5. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

6. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии / Составители, авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, СПб: Питер, 2000. – 705 с.

7. **Юревич А.В.** Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии 2001, №5, стр.4-18.

## О СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ «ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ» В ПЕДАГОГИКЕ

*Ракульцева Е. В.*

*ГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет им. М. Горького»*

Проблема предупреждения недостатков в воспитании и развитии подростков заинтересовала педагогов и мыслителей разных эпох. Высказывания о необходимости учёта в воспитательно-образовательной работе с детьми и подростками их индивидуальных особенностей, затрудняющих осуществление педагогического влияния на некоторых из них, встречается в трудах древнегреческих и древнеримских философов. Многие мысли по этим вопросам основоположников педагогической науки Я.А.Коменского, Ж.-Ж.Руссо, И.Г. Песталоцци не потеряли своего значения и в наши дни [Попов 1990: 3].

История отечественной педагогики представляет богатый материал об этапах становления и развития проблемы предупреждения отклонений в нравственном развитии школьников, о вкладе видных педагогов в решение этой проблемы (А.Я.Герда, П.Г. Редкина, К.Д.Ушинского, В.П.Кашенко, П. П. Блонского, М.С. Погребинского, А.С.Макаренко и других).

Для понимания значения предупреждения школьной дезадаптации подростков особенно важна этимология, которая в контексте нашей работы актуализируется, становится своеобразным ключом к постижению сути изучаемого явления. Так, Толковый словарь живого великорусского языка В.И.Даля, содержит следующее пояснение: "Предупреждать, предупредить, предварить, упредить, поспеть или быть прежде, заранее, наперёд...". В словаре русского языка С.И.Ожегова можно найти такое значение слова "предупреждение": предупреждение от "предупредить" 1) заранее известить, уведомить; 2) заранее принятыми мерами отвлечь; 3) опередить, сделать что-либо ранее, чем что-нибудь произошло. Синонимичными по отношению к слову "предупреждение" в русском языке выступают слова "предостережение", "предотвращение", "отведение". В иностранном языке таковым является слово "превенция" – (франц. *preventif*, от лат. *praevenio* – опережаю, предупреждаю), предупреждающий, предохранительный.

Не менее интересна этимология слов "адаптация" и "дезадаптация". Позднелатинское слово "adaptation" буквально переводится как приспособление, прилаживание. Слова "adapto" – приспособляю, "adaptare" - приспособлять. В английском языке слово "adaptation" имеет значения "адаптация", "приспособление", "переделка". Латинская приставка *de-*, означает исчезновение, уничтожение, полное отсутствие, и только иногда употребляющаяся со смыслом снижения, уменьшения, искажения и деформации, в тех же смыслах приставка *des-* употребляется во французском языке. Конечно, вскрытие этимологического значения слов не является процедурой их определения, но, тем не менее, позволяет понять значение этих слов.

Наряду с понятиями "адаптация" и "дезадаптация" в научной психолого-педагогической литературе в качестве самостоятельного понятия употребляется "школьная дезадаптация". Приставка "школьная" указывает на принадлежность к школьным годам, школьной жизни, образовательному процессу школы. В научно-педагогический обиход понятие "школьная дезадаптация" вошло с середины восьмидесятых годов двадцатого века.

В настоящий момент существует некоторое количество определений понятия "школьная дезадаптация" и их модификаций (в работах С.А. Беличевой, Л.В. Варначевой, Н.В.Вострокнутова, Т.А.Гусевой, Ю.С. Метельской, Т.Д. Молодцовой, А.А.Северного, М.А.Хуторной и многих других). Мы попытаемся показать лишь те, которые наиболее удачно отражают его конструктивные, "сущностные" моменты.

Учёными М.В. Вроно, В.В.Ковалёвым в 1984 году было сформулировано следующее определение: "Школьная дезадаптация – это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребёнка способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами" [Вроно, Ковалёв 1984: 5]. В данном определении школьная дезадаптация представлена в клинко-психологическом аспекте, рассматривается в рамках патологии детского развития. Некоторые учёные и сегодня придерживаются мнения о том, что термин "дезадаптация" несёт в себе исключительно "клиническую" нагрузку. В исследовании педагогической направленности данный подход не может быть принят за основу.

Согласно рассуждениям Ш.А. Амонашвили, "школьная дезадаптация – это некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребёнка требованиям школьного обучения, овладение ситуацией по ряду причин становится невозможным. К числу первичных внешних признаков школьной дезадаптации относят затруднения в учёбе и нарушения поведения" [Амонашвили 1989: 1]. В основу данного подхода к определению школьной дезадаптации положена идея о необходимости соответствия школьника нормативу, приспособления к требованиям школьной жизни. В том случае, если ребёнок вписывается в заданные школой требования, он будет адаптирован, в противном случае – дезадаптирован.

Свой взгляд на школьную дезадаптацию имеет автор Г.Ф. Кумарина. "Школьная дезадаптация – преимущественно социально-педагогическое явление, в формировании которого определяющее значение при-