



Методологический семинар



А.Л. Журавлев, Т.В. Дробышева

Специфика естественного формирующего эксперимента в социально-психологическом исследовании

Журавлев Анатолий Лактионович — доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии РАН, Член-корреспондент РАО. Лауреат Премии Президиума РАН в области психологии им. С.Л. Рубинштейна (2005).

Автор 350 работ, в том числе 12 авторских и коллективных монографий: «Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом» (1976), «Совместная деятельность: Методология, теория, практика» (1988), «Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений» (1998), «Социальная психология» (2002), «Нравственно-психологическая регуляция экономической активности» (2003), «Психология управленческого взаимодействия» (2004), «Психология совместной деятельности» (2005) и др. Работы посвящены проблемам социальной, экономической, организационной и экономической психологии, психологии личности, труда и управления в современном российском обществе.

Дробышева Татьяна Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент, научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН, доцент кафедры практической психологии Московского института открытого образования (МИОО).

Сфера научных интересов: социальная, экономическая и возрастная психология. Основное направление исследований: экономическая социализация детей и подростков; факторы экономической социализации; функции ценностных ориентаций в процессе экономической социализации.

Разрабатывает теорию и методологию естественного эксперимента в социально-психологическом исследовании.

В самом термине «естественный эксперимент», сформулированном А.Ф. Лазурским около века назад [6], заложено противоречие, определяемое в философии диалектикой естественного и искусственного, которые зачастую противопоставляются друг другу. В последнее время появились суждения о том, что эксперимент как контролируемое извне вмешательство не может быть естественным по своей природе. Не соглашаясь с таким мнением, можно обратиться к работе Н.К. Рериха [14], который, анализируя феномен «естественность», отмечал два его свойства, столь важных в данном контексте: *соизмеримость и планомерность*. Соизмеримость внешнего и внутреннего, психического и средового, планомерное манипулирование переменными в эксперименте — вот те точки соприкосновения в «естественном эксперименте» (пусть даже этимологического характера), которые в определенной степени снимают отмеченную противоречивость термина.

А.Ф. Лазурский и его коллеги [6], создавая естественный эксперимент как промежуточный тип исследования, не без основания считали, что за ним большое будущее, поскольку полученные с его помощью результаты обладают высокой надежностью, точностью и определенностью. Однако до сих пор естественный эксперимент остается наименее разработанным типом экспериментального исследования в отечественной науке, особенно в социальной психологии. Например, за три последних года по социальной психологии была защищена только одна диссертация, в которой применялся метод естественного эксперимента [1], а среди публикаций в ведущих психологических журналах (в течение тех же трех лет) статей, посвященных естественному эксперименту, нами не обнаружено. И это при том, что в России существует научная школа Л.И. Уманского и А.С. Чернышева, в которой более 40 лет проводятся исследования с применением различных типов экспериментирования [13, 17, 18 и др.].

Естественный формирующий эксперимент в системе методов

Одной из проблем, связанной с пониманием метода, является определение его места в ряду других, близких по содержанию методов. Сравнивая «естественный эксперимент» с «полевым экспериментом» и «социальным экспериментом», обычно указывают на их не аналогичность, но взаимную пересекаемость [7, 8 и др.]. Так, с точки зрения Е.А. Климова, «узкое значение «естественного эксперимента» соотносится с таким же понятием «со-



циальный эксперимент», которое включает предположения о воздействиях на жизнь человека изменяющихся социальных условий...» [8, с. 54], но это происходит только тогда, когда в нем применяются формы и средства научного контроля над выводом об истинности суждений. В остальных случаях «социальный эксперимент» — не есть эксперимент в прямом понимании этого слова (как диагностико-исследовательский метод), так как его основной целью становится внедрение в жизнь новых форм социальной организации и совершенствования управления обществом.

Подчеркивая различия «естественного» и «полевого» экспериментов, в качестве *основного признака* естественного эксперимента, выделяют «диффузное» экспериментальное воздействие, характеризующееся «неопределенностью в многообразии учтенных и неучтенных экспериментатором психологических и непсихологических переменных» [8, с. 56] по сравнению с более структурированной системой учета и контроля за всеми переменными в эксперименте полевым (два других признака у них совпадают: естественные условия жизнедеятельности испытуемых и контроль экспериментатора за получением результатов). Хотя в данном случае сравниваются не только две системы воздействий по степени контролируемости и организованности, но и две системы знаний, сформировавшиеся в начале и конце века, что в определенной степени объясняет эти различия.

В настоящее время, говоря о развитии метода, указывают на его специфику по цели исследования — *констатация* или *формирование*. Поскольку иных классификаций естественного эксперимента не обнаружено, будем придерживаться предложенного разделения.

Относительно самого термина «формирующий эксперимент» также существуют разные мнения. Дополнение «формирующий» к диаде «естественный эксперимент» указывает на целенаправленность, активность действий экспериментатора, ориентированных на создание, преобразование, изменение психических функций и свойств личности, характеристик группы и индивидов, в нее включенных, и т. д. По нашему мнению, следовало бы дифференцировать естественные эксперименты на формирующие, преобразующие, корректирующие и т. п., а не объединять их как один вид формирующего. Важно подчеркнуть, что в дальнейшем мы будем рассматривать тот тип экспериментирования в естественных условиях, который традиционно ориентирован на проверку *каузальных гипотез*, а не *структурно-функциональных*, которые применялись в работах Л.С. Выготского (метод «двойной стимуляции») и П.Я. Гальперина (метод «поэтапного формирования умственных действий и понятий») и включали «компоненты диагностики (внутренних структур базисных процессов) и большой диапазон для проявления саморегуляции (или ее полного отсечения) в

«экспериментальной деятельности» испытуемых» [7, с. 25]. Данные типы исследований, по мнению Т.В. Корниловой, лишь условно могут относиться к экспериментальным и должны выделяться в специальные типы исследований [7].

«*Социальный формирующий* (или созидательный) эксперимент» в работе Е.А. Климова определяется тем, что «заведомо ориентирован на достижение желательного *практического эффекта*, а именно: преобразование изучаемого социального объекта в желательном направлении (звучит это чаще как цель оптимизации, улучшения, обучения)» [8, с. 58]. В данном случае такой тип эксперимента близок по содержанию к «*формирующему эксперименту*» в *педагогической психологии*, который направлен на «изучение конкретных путей формирования личности ребенка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и *проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательного процесса* (т. е. в большей степени практикоориентирован)» [9, с. 404].

В психолого-педагогических работах в связи с «экспериментом» также применяют термины «обучающий», «воспитывающий», «созидательный», «преобразующий» и др. для уточнения содержания или формы воздействия. На этом основании «естественный эксперимент» А.Ф. Лазурского можно классифицировать как «естественный (по условиям) социальный-педагогический (по предмету) формирующий (по цели) эксперимент (наличие/отсутствие контроля)». В дальнейшем мы будем придерживаться именно этой логики исследования.

Сравнивая естественный формирующий эксперимент в психологическом исследовании с естественным констатирующим, Ю.М. Забродин отмечает «*нарастающую сложность в управлении контролируруемыми переменными* (усложнение набора стимулов и реакций; приемов регистрации переменных; сбора и обработки полученной информации; статистического планирования эксперимента и т. п.); *активность исследователя*, которая «состоит не только в том, что он формирует собственно эксперимент, но также формирует и развивает субъекта, погруженного в данный эксперимент» [5, с. 25]. Таким образом, добавка «формирующий» в «естественном эксперименте» подчеркивает не только цель самой работы, но и в какой-то степени позволяет отклонить оценку «диффузности» экспериментального воздействия в классической трактовке А.Ф. Лазурского.

Естественный формирующий эксперимент как метод социально-психологического исследования

Проблема валидности применения экспериментального метода в социально-психологическом исследовании — тема острых дискуссий первой половины прошлого века, однако и сегодня она продолжает волновать исследователей [11, 12, 15, 16, 19 и др.]. Так,



подчеркивая, что «социальная психология стала экспериментальной наукой» [15, с. 33], С. Московичи делает акцент на лабораторном эксперименте, занижая роль естественного, а Д. Майерс [11] уточняет, что из каждых трех экспериментов в американской социальной психологии два — лабораторных. Значительный шаг в изменении ситуации в пользу повышения достоверности результатов естественных (точнее — полевых) социально-психологических экспериментов был сделан Д. Кэмпбеллом [10], описавшим специфику основных моделей и планов экспериментальных и квазиэкспериментальных исследований. В результате в логике современных социально-психологических работ, использующих естественный эксперимент, стала появляться аргументация выводов, подкрепляемая анализом степени реализованности планов и способов сбора данных, применением гипотетических конструкторов и т. д.

Поиск *специфического* в применении метода «естественного формирующего эксперимента» в социально-психологическом исследовании позволил выделить, по меньшей мере, два основных направления анализа: по *предмету и процедуре эксперимента*, которые непосредственно связаны между собой. Так, в предметном поле социальной психологии выделяют те феномены, в изучении которых традиционно применяют лабораторный и моделирующий эксперименты. Это — некоторые свойства личности, проявляемые в группах (совместимость, агрессивность и т. п.), изменение социальных установок (особенно при восприятии рекламы, СМИ), групповые процессы и свойства (лидерство, сплоченность, сработанность, конфликтность), а также формы групповой деятельности (тренинги, ролевые игры, дискуссии и т. п.).

С помощью естественного формирующего эксперимента исследуют: условия и социально-психологические технологии воздействия на профессиональное, экономическое, нравственное и др. виды самосознания личности; некоторые аспекты формирования социального интеллекта, организаторских и коммуникативных способностей, лидерства, помогающего поведения; динамику ценностных ориентаций личности в трудовой, учебной и игровой деятельности; факторы производительности труда и различные категории отношений в производственных коллективах и т. п. — в большинстве они выступают в качестве *зависимых переменных*. *Независимыми переменными* в таком типе эксперимента обычно являются различные виды социального воздействия, осуществляемые в разных формах: обучения (социального, экономического, профессионального и т. п.), воспитания (в семье и вне семьи), трудовой деятельности, досуга, общения, игры, тренингов, дискуссий, собраний и т. д.

Несколько отклоняясь от выбранной линии анализа, следует отметить, что зарубежные психологи при выборе лабораторного или естественного эксперимента в социально-психологическом исследовании ориентируются на следующие критерии: конт-

роль за переменными, случайное распределение, удобство проведения, реалистичность, влияние независимых переменных, подозрительность и искажения, внешняя валидность [16]. Можно предположить, что, выбирая «естественный формирующий эксперимент» для своего исследования, экспериментатор делает выбор, в первую очередь, в пользу высокой внешней валидности и реализма. Кроме того, С. Милграмм [12], описывая лабораторный социально-психологический эксперимент, отмечает наличие в нем *объективности*, но не *беспристрастности*. Он считает, что основная проблема лабораторного эксперимента заключается в соблюдении этических норм экспериментатором, так как большинство социально-психологических экспериментов содержит элементы манипулирования, дезинформации, обмана испытуемого. Причем, анализируя в данном контексте применение ролевых игр в моделирующем социально-психологическом эксперименте, он отмечает, что заявленная этическая проблема в нем также не решается (например, у Ф. Зимбардо в «Тюрьменном эксперименте»), но добавляется еще и новая — соответствие / несоответствие «игрового» и «неигрового» поведения. Таким образом, подчеркивая преимущества естественного социально-психологического эксперимента, следует отметить, что вышеуказанные проблемы снимаются в нем априорно. Основной проблемный фокус концентрируется при этом на степени контроля за источниками невалидности. Можно предположить, что чем выше этот контроль, тем эксперимент по достоверности результатов ближе к лабораторному.

Другое направление анализа — по *процедуре организации и проведения эксперимента* — дает возможность реально выявить истинность данного предположения.

По сравнению с педагогической и возрастной психологией, которые рассматриваются как области психологического знания, где «экспериментальные нормативы развивались в направлении большей строгости экспериментального контроля» [7, с. 25], в социальной психологии основной акцент делается на: *схемах использования контрольной и экспериментальной групп* [7, 11, 16 и др.), *случайном распределении (рандомизации)*, которое устраняет все посторонние факторы и позволяет создавать эквивалентные группы по выявленным признакам. При описании факторов угрозы внешней и внутренней валидности Д. Кэмпбелл отмечает, что если для психолого-педагогического исследования важно контролировать «естественное развитие», «эффект тестирования», то для социально-психологического (например, изменение установок в результате влияния кино) важен фактор «фона» (истории), учета «конкретных событий, которые происходят между первым и вторым измерением наряду с экспериментальным воздействием» [10, с. 46].

Г. Тэшфелл в отношении социально-психологического исследования отмечает, что «эксперимент проходит не в социальном вакууме: испытуемый ак-



тивно строит предвосхищения относительно ожидаемых от него стратегий поведения или желательных ответов (цит. по: 7, с. 103), т. е. акцент делается на «эффекте экспериментатора» и «эффекте испытуемого». Однако именно в естественном эксперименте эти эффекты наименее выражены. В целом, следует отметить, что не только выделенные стороны определяют специфичность применения метода в социально-психологическом исследовании, но именно они создают наибольшие проблемы при организации и проведении такой работы.

Анализ социально-психологических исследований показал, что существует реальная проблема в проведении естественного формирующего эксперимента (с каузальной гипотезой), вызванная сложностью учета всех дополнительных переменных и невозможностью жесткого контроля за сохранением валидности. Причем авторы в процессе исследования нередко заменяют не гипотезу, а изменяют схему эксперимента в сторону снижения его сложности или, выбирая сложную схему, игнорируют многие угрожающие валидности факторы. Так, вместо истинных экспериментов (в терминах Кэмпбелла) применяют *ex-post-facto* или квазиэксперимент, который часто используется на констатирующем этапе эксперимента.

Применение естественного формирующего эксперимента в исследовании динамики ценностных ориентаций личности

Подчеркивая преимущества использования естественного, а также редкого в практике социально-психологических исследований формирующего эксперимента, Ю.М. Жуков и И.А. Гржегоржевская отмечают их *прогностические возможности* для выявления причинно-следственных отношений [4]. Именно это преимущество метода и обусловило его выбор для проведения нашего исследования с целью выявления динамики ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях раннего экономического образования, квалифицированного как естественный (по условиям) социально-психологический (по предмету) формирующий (по цели) эксперимент (по наличию контроля над источниками невалидности). На примере этой работы попробуем проследить логику, специфику и проблемы использования такого типа эксперимента.

С этой целью была разработана *программа и основные этапы* естественного социально-психологического формирующего эксперимента, которые включали: разработку учебных материалов (подготовительный этап), подбор контрольных и экспериментальных групп, выбор методик исследования ценностных ориентаций, предварительное тестирование детей по этим методикам (первый этап), непосредственное проведение экспериментальных уроков, наблюдение за ходом обучения и контроль его результатов (второй этап), сбор данных на основе экспертных оценок учителей, повторное тестирование детей, изу-

чение ценностных ориентаций родителей по одной из методик, а также их экономических представлений и социально-демографических характеристик на основании анкетирования (третий этап). В качестве методик исследования применялись: модифицированная методика ценностных ориентаций (ЦО) Н.А. Волковой [3], методика попарного сравнения одиннадцати ценностных ориентаций С.С. Бубновой [2], авторские методики экспертной оценки учителей и анкета для родителей.

В исследовании приняли участие учащиеся младшего школьного возраста и их родители (330 человек). Совокупность из 160 школьников 9—10-летнего возраста была разделена по критерию наличия / отсутствия обучения основам экономических знаний в школе на две контрольных и две экспериментальных группы по 40 человек в каждой, уравненных по полу. Участвующие в исследовании родители школьников в количестве 160 человек были представлены в основном мамами (80%). В качестве экспертов выступили 10 учителей: классные руководители и преподаватели экономики в школе.

Сложность проведения подобного исследования состоит в правильном *выборе экспериментального плана*, который сможет обеспечить контроль вывода об истинности суждений, отражающих наше понимание причинно-следственных связей и зависимостей в изучаемой области.

На пилотажном этапе проверялось наличие или отсутствие динамики ЦО, а также направленность изменений ЦО в экспериментальной и контрольной группах. С этой целью применялся план с контрольной группой и тестированием только после воздействия [10], а также с использованием одной из методик изучения ЦО. Такой экспериментальный план обозначается следующим образом:

- 1-я группа «обучавшихся» школьников R X O1
- 2-я группа «не обучавшихся» школьников R O2

На данном этапе пришлось остро столкнуться с *проблемой рандомизации*¹, поскольку наиболее уязвимыми, с точки зрения репрезентативности выборки в социально-психологическом исследовании, являются «естественные», реальные группы. Сложность достижения однородности выборки заключается в том, что учебные группы невозможно рандомизировать до обучения, так как группа школьников из «естественной» становится «лабораторной». Поэтому в нашем исследовании процедура рандомизации проводилась после обучения. С этой целью из 100 школьников было выбрано 80 (по 40 человек в каждую группу), а на этапе основного исследования из 240 школьников (120 — из экспериментальных и 120 — из контрольных групп). Методом «случайного выбора»

¹ Рандомизация — процедура случайного распределения участников эксперимента по группам или порядку предъявления им экспериментальных условий.



отобрали 160 учащихся (по 80 человек в каждую группу). Такой вид рандомизации называется «стратифицированным», так как объекты выбираются не из всей совокупности в целом, а лишь из ее частей, выделенных по определенным правилам.

В качестве статистической поддержки применялись следующие процедуры: для выявления характеристик распределений переменных использовался дескриптивный статистический анализ; проверка на нормальность распределения осуществлялась с опорой на критерий Колмогорова — Смирнова; для определения различий между экспериментальной и контрольной группами использовалась медиана и два метода ранжирования по средним значениям (критерии знаков и Вилкоксона); с целью оценки влияния побочных переменных (социально-демографических показателей и т. п.) на зависимые использовался однофакторный дисперсионный анализ. Влияние независимой переменной на зависимую изучалось с помощью дискриминантного анализа (в качестве группирующей переменной использовалась принадлежность к экспериментальной и контрольным группам). Зависимыми переменными стали суммарные оценки по группам (типам) ЦО личности школьников, оценки учителями уровня материального благосостояния семей учащихся, уровня их успеваемости и социальной активности.

Полученные результаты показали, что после обучения сравнивавшиеся группы различались ориентациями на социальные и волевые ценности. Также были выделены слабые тенденции влияния дополнительных переменных на обнаруженную динамику ЦО школьников и их взаимосвязи с отдельными социально-психологическими характеристиками (установками, представлениями, ценностями) родителей, определяющих их экономическое воспитание.

Необходимость использования *плана истинного эксперимента* на этапе основного исследования (с предварительным и повторным тестированием) для контрольной и экспериментальной групп определялась уже самой каузальной гипотезой — динамика ценностных ориентаций личности младшего школьника обусловлена воздействием раннего экономического образования, т. е. установлением связи между *независимой переменной* (экономическим образованием) и *зависимой* (ценностными ориентациями школьников). Поскольку *независимая переменная* — экономическое образование, получаемое в школе, то его необходимо было контролировать. Следовательно, наиболее соответствующим экспериментальной ситуации планом стал «план Соломона для четырех групп» [10], так как именно он служит цели *специального контроля эффекта тестирования* и записывается следующим образом:

- 1-я группа «обучавшихся» школьников R O1 X O2
- 2-я группа «не обучавшихся» школьников R O3 O4
- 3-я группа «обучавшихся» школьников R X O5
- 4-я группа «не обучавшихся» школьников R O6

В качестве основных источников невалидности «плана Соломона для четырех групп» выделяют 8 основных факторов внутренней и 4 фактора внешней валидности. В данной работе с целью их контроля было организовано следующее:

- 1) план с двумя контрольными и экспериментальными группами, позволяющий контролировать естественное развитие, поскольку оно одинаково проявляется и в тех, и других группах;
- 2) индивидуальное тестирование детей в мини-группах (по 2—3 человека);
- 3) одновременное тестирование контрольных и экспериментальных групп (контроль за «фоном»);
- 4) контроль инструментальной погрешности с помощью фиксированных методик;
- 5) рандомизация испытуемых («стратифицированный» способ отбора) — контроль за регрессией;
- 6) оценка эквивалентности групп по их составу — фактор отбора или состава групп;
- 7) сравнение двух квази- и двух экспериментальных групп — эффект тестирования.

Данные действия были направлены на контроль источников внутренней невалидности. Поскольку, как упоминалось ранее, для естественного эксперимента в большей степени значим контроль за внешней валидностью, то сам выбор «Плана Соломона» решал проблему взаимодействия тестирования и воздействия. В то же время, эффект *взаимодействия фактора отбора и воздействия* в исследовании учитывался следующим образом: выбирали школы в разных районах Москвы, но без какой-либо специфики (языковые, математические и т. п.), чтобы выборка была репрезентативной. К сожалению, мы не можем однозначно утверждать, что тестирование «до» не повлияло на результаты «после», так как дети могли запомнить первые результаты, но эти два среза были разнесены как можно дальше по времени (сентябрь — май), чтобы была возможность проконтролировать взаимную интерференцию экспериментальных воздействий.

Итак, на данном этапе поиска специфичности естественного формирующего эксперимента в социально-психологическом исследовании были обнаружены *противоречия* между некоторыми из условий контроля за источниками невалидности и сущностью изучаемых феноменов.

Во-первых, следует сказать о невозможности (или существенной ограниченности) применения рандомизации в ее классическом варианте, так как происходит нарушение естественности жизнедеятельности самих испытуемых.

Во-вторых, необходимо отметить, что контроль за взаимной интерференцией экспериментальных воздействий непосредственно связан с конкретным видом деятельности и возрастом респондентов. Так, в учебной группе школьников увеличение промежутка между «срезами», превышающее один год (с це-



лю достижения высокого контроля) может сопровождаться изменениями возрастных характеристик испытуемых, что неизбежно будет приводить к снижению контроля за некоторыми источниками внутренней невалидности.

Статистическая обработка полученных результатов проводилась в соответствии с предложенной ниже последовательностью применения методов дисперсионного, регрессионного, дискриминантного и корреляционного анализов, а также ранжирования по *T*-Вилкоксона. Для выявления различий использовались критерии Стьюдента, Краскала — Уоллиса, Колмогорова — Смирнова.

1. Оценка эквивалентности групп (критерий Колмогорова — Смирнова) по следующим переменным: уровень социальной активности, пол детей; образование, возраст, пол, уровень экономических знаний родителей, степень их удовлетворенности материальным благосостоянием; состав, размер и уровень материального благосостояния семьи.

2. Оценка влияния предварительного тестирования на результаты повторного исследования ЦО детей (по критерию Колмогорова — Смирнова на 5% уровне достоверности). С этой целью сравнивались значения переменных первой (экспериментальной) и второй (контрольной) групп со значениями третьей (экспериментальной) и четвертой (контрольной) групп.

В связи с тем, что значимых различий не было обнаружено, в последующем анализе различий между показателями контрольных и экспериментальных групп сравнивались общие результаты по каждой паре групп.

3. Комбинированный эффект естественного развития и фона контролировался сравнением переменных «до» первой (контрольной) и первой (экспериментальной) группы с итоговым значением переменных во второй (контрольной) группе «после». Выявленные различия подтвердили отсутствие эффекта.

4. Поскольку основная гипотеза исследования была построена на предположении о различиях в структуре ценностных ориентаций «обучавшихся» и «не обучавшихся» детей и влиянии раннего школьного экономического образования на эти различия, система доказательства строилась по следующему плану:

- а) выявление динамики в структуре ценностных ориентаций в группах «обучавшихся» и «не обучавшихся» детей, в которых проводилось тестирование дважды: до и после обучения (в вышеизложенном плане — это первая и вторая группы, соответственно);
- б) определение различий, с одной стороны, между двумя группами «обучавшихся детей», а с другой — двумя группами «не обучавшихся», т. е. сравнивались результаты первой и третьей групп с результатами второй и четвертой.

Для выявления вклада дополнительных переменных в динамику ЦО проводилось следующее:

- в) анализ вклада социально-демографических и социально-психологических характеристик родителей в изменение структуры ценностных ориентаций школьников;
- г) выявление различий в структурах ценностных ориентаций школьников с разными уровнями успеваемости, социальной активности, материального благополучия семьи и пола в группах «обучавшихся» и «не обучавшихся» школьников; определение вклада данных переменных в изменившиеся (под влиянием экономического образования) ценностные ориентации.

Предваряя анализ результатов естественного формирующего эксперимента, следует отметить еще один аспект социально-психологической специфики, ярко проявившейся в ходе исследования. Речь идет о *дифференциации различного рода внешних переменных* в рассматриваемом контексте работы. Так, уже на этапе организации программы эксперимента выделились те переменные, которые в большей степени могут быть проконтролированы, и те, полный контроль за которыми сложен, снижен или невозможен совсем.

Безусловно, совокупность таких переменных в каждом эксперименте будет отличаться в зависимости от его целей, задач, объектов и т. п. Однако следует признать, что в любом случае в социально-психологическом исследовании все эти внешние переменные по возможности их контроля не могут находиться в одинаковом положении. Из данного суждения вытекает требование вести их группирование. Например, *полностью контролируемые* (пол, возраст, национальность респондентов и т. п.), *частично контролируемые* (социальные влияния, сопутствующие независимой переменной), *условно контролируемые* (контроль существует лишь по 2—3 позициям источников невалидности), *неконтролируемые* (те, контроль за которыми желателен для «чистоты» исследования, но практически невозможен по различным причинам). Последний вид переменных особенно необходимо выделять и учитывать в работе, хотя бы на стадии интерпретации полученных данных. Обозначив такой ряд переменных, исследователь аргументировано может планировать следующий эксперимент, в котором выделенные феномены могут быть представлены как независимые переменные.

Заключение

Необходимо кратко охарактеризовать основные результаты естественного формирующего социально-психологического эксперимента (подробно эти результаты будут представлены в следующей статье). Проведенное исследование позволило установить:

- 1) различия в динамике ценностных ориентаций личности школьников, обучавшихся и не обучавшихся основам экономических знаний;
- 2) два основных вида выявленной динамики: общая, обусловленная возрастным периодом развития,



и парциальная, связанная с ранним экономическим образованием.

При этом общая динамика ценностных ориентаций младших школьников характеризуется ростом значимости ценности общения и снижением значимости интеллектуальных ценностей, что закономерно в переходный период от младшего школьного к подростковому возрасту, а парциальная (или частная) — повышением значимости социальной активности, волевых качеств и высокого материального благосостояния, рассматриваемых как результат (либо эффект) экономического образования. Такой характер динамики интерпретируется как *психологический критерий* экономической социализированности младших школьников.

Применение описанного выше эксперимента преследовало еще одну, ранее не упоминавшуюся цель — установление не столько линейной связи зависимой и независимой переменных, сколько эмпирическая проверка *многофакторной модели* социальной детерминации психики. Полученные данные подтвердили, что на выявленную в результате обучения динамику ценностных ориентаций младших школьников, наряду со школьным экономическим образованием, могут оказывать влияние: установки родителей на экономическое воспитание, их психолого-экономический и образовательный статус, а также опыт детей в обращении с деньгами и т.п., которые выступают в качестве конкретных показателей сопутствующих (экономическому образованию) факторов — экономического воспитания в семье и личного опыта детей в сфере экономических отношений. Следует отметить, что в рамках данного исследования экономическое воспитание рассматривается как предшествующее экономическому образованию и во многом предопределяющее будущие изменения. Таким образом, можно говорить о взаимодополнении данных факторов в соответствии с теоретической моделью экономической социализации младших школьников.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что «естественный формирующий социально-психологический эксперимент» как метод исследования социально-психологической динамики, с одной стороны, позволяет сохранять важные для «чистоты результата» естественные условия жизнедеятельности группы и личности в ней, с другой — осуществлять специально организованное экспериментальное воздействие на испытуемых с целью дальнейшего управления переменными. Такое сочетание характеристик формирующего (с более жестким контролем, чем у констатирующего) естественного эксперимента не только раскрывает новые возможности для самого социально-психологичес-

кого исследования, но и дает серьезное основание для утверждения о «неантагонистичности» естественнонаучной и гуманитарной парадигм в современной психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева О.С. Микросоциальные технологии в становлении профессионального самосознания студентов-психологов: Дисс. ... канд. психол. наук, — М., 2007.
2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. — М., 1998.
3. Волкова Н.А. Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников. Дисс. ... канд. психол. наук. — Л., 1983.
4. Жуков Ю.М., Гржегоржевская И.А. Эксперимент в социальной психологии: проблемы и перспективы // Методология и методы социальной психологии. — М., 1977.
5. Забродин Ю.М. Психологический эксперимент: специфика, проблемы и перспективы развития // История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России. — М., 1990.
6. Естественный эксперимент и его школьное применение. — Петроград, 1918.
7. Корнилова Т.В. Введение в психологический эксперимент. — М., 1997.
8. Климов Е.А. «Естественный» и «социальный» эксперименты в психологическом исследовании // Методы исследования в психологии: квазиэксперимент. — М., 1998.
9. Краткий психологический словарь. — М., 1985.
10. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. — СПб, 1996.
11. Майерс Д. Социальная психология. — СПб, 2007.
12. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. — СПб, 2001.
13. Психологическая помощь учащейся молодежи в изменяющемся мире. Мат-лы Всероссийской научно-практ. конф. — Курск, 2006.
14. Рерих Н.К. Нерушимое. — Рига, 1991.
15. Социальная психология. — СПб, 2007.
16. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. — СПб, 2004.
17. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы в социальной психологии. — М., 1977.
18. Чернышев А.С., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В., Скурятин В.И. Социально-одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). — Воронеж, 2007.
19. Шихирев П.Н. Современная социальная психология США. — М.: Наука, 1979.