**Университет Российской Академии Образования**

**Челябинский филиал**

**Психолого-педагогический факультет**

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

# ПО: «ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ»

**Тема: «Роль социального взаимодействия в развитии мышления подростка»**

**2000Содержание:**

**Введение 2**

**I глава. Развитие возрастной психологии в мире 4**

**а) Развитие отечественной возрастной психологии 4**

**б) Вопросы возрастной психологии в трудах зарубежных**

**психологов 8**

**II глава. Развитие мышления у подростков 14**

**а) Мышление подростка 14**

**б) Социальная ситуация развития мышления у подростка 21**

**в) Агенты социализации как компонент социального**

**взаимодействия подростков 25**

**III глава. Методы изучения психики 32**

**а) Сравнительный метод 32**

**б) Лонгетюдный метод 32**

**в) Комплексный метод 33**

**Заключение 36**

**Список использованной литературы 37**

ВВЕДЕНИЕ

Из курса общей психологии известно, что по мере усложнения человеческой деятельности и накопления научных данных в структуре психологической науки, как и других наук, идет непрерывный процесс изменений, обусловленный различными, и, прежде всего социальными факторами. Эти изменения выражаются, с одной стороны, в дифференциации ее отдельных отраслей и направлений, с другой – в интеграции различных отраслей и направлений исследований как внутри данной науки, так и на стыке ее с другими, смежными науками.

Возрастная психология, как более или менее обособленная отрасль психологической науки, возникшая в конце XIX века, направлена на выявление возрастных особенностей и динамики процесса психического развития личности в течение жизни. Мера дробления возрастных периодов и их сравнительных характеристик последовательно возрастала. К настоящему времени, внутри самой возрастной психологии четко обозначились подразделы: психология дошкольника, психология младшего школьника, психология подростка, психология старшего школьника (или: ранней юности), психология взрослого человека и, наконец, психология преклонного возраста. Естественно, что если в рамках отдельного возрастного периода представляется возможным более детально выявить и проанализировать характеристики именно данного возраста, то общая возрастная динамика требует охвата ряда этапов, выявления сравнительных характеристик нескольких возрастных "срезов".

С момента возникновения возрастной психологии (конец XIX-начало XX веков) рамки возрастных границ объекта исследований существенно раздвинулись.

Исследования психологии взрослых людей постепенно распространялись, с одной стороны, на юношей, подростков, младших школьников и затем дошкольников. Эти исследования позволили обнаружить ранее неизвестные потенциальные возможности детей, а главное – вскрыть те периоды жизни ребенка, которые наиболее благоприятны для развития различных функций, интеллектуальных возможностей, формирования нравственных качеств личности.

В психологии и педагогике давно известно, что обучение и воспитание – процесс единый и неделимый. Вместе с тем вопрос о том, как оптимизировать процесс гармонического развития личности, как и на каком этапе можно и нужно достигать максимального расцвета умственных способностей и нравственных качеств, развития эмоциональной и волевой сфер человека, остается пока далеко не решенным. Поиски решения этого вопроса – одна из важнейших задач современной возрастной и педагогической психологии.

Современные экономические условия, породили необходимость овладения учащимися не только системой глубоких и прочных знаний, но и приемами самостоятельного приобретения знаний. Да, современный человек может быть воистину образованным и отвечать требованиям бурного развития науки и производства, если он непрерывно пополняет свои знания.

А это возможно при овладении приемами самоорганизации познавательной деятельности, переработки знаковой (текстовой) информации. Вопросы, вытекающие из необходимости решения этих задач, входят в содержание современных психолого-педагогических исследований.

**I ГЛАВА. РАЗВИТИЕ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ В МИРЕ**

**а) Развитие отечественной возрастной психологии.**

Задолго до возникновения детской психологии как самостоятельной науки вопросы познания психики ребенка, его обучения и воспитания занимали умы лучших представителей мировой культуры.

В истории становления и развития возрастной и педагогической психологии в России видное место занимают труды К.Д. Ушинского (1824-1871), великого русского педагога и психолога, посвятившего большое количество исследований психологии младшего школьника.

В своих работах К.Д. Ушинский показал, какое значение в учебной деятельности имеют память, внимание, речь, мышление, чувства и другие психические процессы. Центральной психолого-педагогической проблемой ученый считал развитие мышления, от которого, по его мнению, зависит результат обучения.

Заслуга К.Д. Ушинского состоит в том, что на основе научных знаний, которыми располагали его современники, ученый сумел сделать не только психолого-педагогические выводы, но и выдвинул целостную психологическую концепцию человека.

На дальнейшее развитие возрастной и педагогической психологии оказала решающее влияние Великая Октябрьская социалистическая революция. На повестку дня была поставлена задача осуществления общественного воспитания детей с раннего возраста.

Большую роль в развертывании конкретных исследований по возрастной психологии и разработке объективных методов изучения развития личности ребенка сыграли в этот период П.Ф. Лессафт, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Н.Н. Рыбников, Н.А. Сикорский и др.

В 20-е-начале 30-х гг. в возрастной психологии были представлены как биологизаторское, так и социогенетические направления и борьба за ее перестройку носила весьма острый характер. В декабре 1927 – январе 1928 г. состоялся Всероссийский психологический съезд, на котором критиковалось биологизаторское направление, а несколько позже и социогенетический подход к пониманию психики.

Попытки подойти к проблемам возрастной и педагогической психологии сделал П.П. Блонский (1884-1941). В своих работах "Психологические очерки", "Память и мышление", "Развитие мышления школьника он не останавливался на объяснении психологических явлений, а стремился дать им педагогический выход.

П.П. Блонский обращает внимание на увеличение запаса понятий в детском мышлении, начиная с первых лет учебы в школе. Он показывает, какие возможности в плане расширения объема мышления и изменения его качеств таят в себе различные школьные предметы. В процессе развития мышление все более отвлекается от наглядности, отделяется от восприятия.

Рассматривая разные стороны понимания как результат мыслительной деятельности, П.П. Блонский делает выводы, относящиеся к школьной практике.

Ценность работ П.П. Блонского заключается в том, что, используя специальную методику исследования представлений, памяти и мышления, он делает ценные для учителя выводы об особенностях этих процессов на различных возрастных этапах.

В начале 30-х гг. произошли большие достижения в формировании теоретических основ отечественной психологии. К их числу, прежде всего, относится разработанная Л.С. Выготским (1896-1934), при участии А.Р. Лурия (1902-1977) и А.Н. Леонтьева (1903-1979), теория культурно-исторического развития психики, которая стала противостоять биологизаторскому направлению, имевшему глубокие корни в зарубежных исследованиях.

Рождение ребенка, утверждал ученый, является концом биологического типа его существования и представляет собой качественный переход к новому типу развития – социальному. Условием жизни ребенка при этом является деятельность других людей, взаимодействуют с ним. Деятельность ребенка и его общение со взрослыми Выготский включил в число движущих сил развития и определил их как факторы, формирующие психическую жизнь человека.

Выготский пытался понять влияние воздействий окружающей среды на формирование психики. Решая эту проблему, он исходил из положения, что условия жизни непосредственно не способны определить психическое развитие ребенка. Ее развитие, прежде всего, зависит от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок. Среда, говорил Выготский, по-разному воздействует на ребенка.

Согласно его теории развития высших психических функций, "всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем – внутри ребенка, как категория интрапсихическая."

В отличие от механистических концепций, рассматривавших развитие ребенка как результат воздействия "внешней", социальной среды, Выготский подчеркивал, что среду надо рассматривать не как "обстановку развития", которая извне определяет развитие ребенка; воздействия среды сами меняются количественно и качественно, в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются.

Становление человека как индивида и личности, по Выготскому, предполагает диалектическое взаимодействие двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития, - **натурального и социального**.

"Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот пут, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным.

Здесь возникают 2 главных вопроса психологии развития: 1) какова конкретно социальная ситуация развития к началу данного возраста и 2) какие психологические новообразования возникают у ребенка к концу данного возраста?

Главное новообразование переходного возраста, по Выготскому, - то, что теперь "в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор – личность самого подростка. В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития".

Идеи А.С. Выготского оказали сильное влияние, как на общую, так и на возрастную психологию. (А.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.).

**б) Вопросы возрастной и педагогической психологии в трудах зарубежных психологов.**

В конце XIX-начале XX в. как в Европе, так и в Америке при изучении теоретических проблем развития психики ребенка преобладал биологизаторского направления утверждали, что судьба ребенка определяется врожденными особенностями, и объясняли развитие психики биогенетическим законом.

В его основу была положена идея спонтанности (самопроизвольности) психического развития ребенка, то есть независимости от воспитания. Воспитание они рассматривали лишь как внешний фактор, способный либо затормозить, либо ускорить процесс выявления некоторых природных, наследственно обусловленных психических качеств.

Американский психолог С. Холл (1844-1924), опираясь на биогенетический закон, утверждал, что каждый ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет этапы истории человеческого рода. Поэтому нужно дать ему возможность беспрепятственно изживать первобытные инстинкты. Используя большой фактический, С. Холл написал ряд работ о возрастных особенностях детей. Ему принадлежала идея создания особой комплексной дисциплины, куда, по мнению Холла, должны включаться психологические, физиологические, а также педагогические знания о ребенке. Впоследствии эта дисциплина, возникшая в начале XX в., получила название **педологии**.

Многие психологи принадлежали к биологизаторскому направлению в психологии. Развитие они рассматривали только как количественное изменение. Умственное развитие понималось ими как созревание способностей, особенностей характера, интересов, склонностей, с которыми человек родился. Развитие, таким образом, это пассивное, от воли людей не зависящее вызревание, так что для каждого человека предопределен предел его развития.

На развитие наследственно переданных способностей и черт характера, по мнению, педологов, действует и среда, под которой понималась, прежде всего, семья, рассматривавшаяся вне истории, оторванно от жизни общества. Взаимодействие наследственности и среды исследовалось независимо от конкретных условий жизни, от обучения и активности самого ребенка.

Проблемами развития возрастной психологии занимался швейцарский психолог Э. Клапаред (1873-1940). Он придавал большое значение в поведении ребенка интересам, мотивам потребностям. Ученый глубоко изучил особенности детского мышления, выделив ряд закономерностей, в частности положение о синкретичности (слитности) первоначальных обобщений, о соотношении осознания ребенком различия и сходства.

Много работ Э. Клапаред посвятил внедрению психологии в педагогическую практику. В книге "Психология ребенка и экспериментальная педагогика" он указывает на то, что учителю необходимо знание педагогической психологии, задачи которой состоят в том, чтобы научить ребенка учиться, развить его характер, любовь к труду, содействовать формированию положительных качеств личности.

В конце XIX-начале XX вв. значительно обострились социальные противоречия в капиталистическом мире. Этот период характеризуется повышенным интересом к изучению социальных явлений и развитием теорий так называемого социологического направления в психологии. В социологических теориях развитие ребенка рассматривается как результат прямых воздействий окружающей его среды. К этому направлению можно отнести таких французских психологов, как Г. Тард, Э. Дюркгейм, Ш. Блондель, П. Жане и др.

Родоначальником французского социологического направления в психологии принято считать социолога Э. Дюркгейма (1858-1917). По его мнению, психическое развитие – это воспитывание, усвоение верований, чувств других людей. Воспринятые извне мысли и эмоции определяют характер душевной деятельности детей. Развиваясь, ребенок должен усвоить накопленный человеческий опыт, традиции и обычаи. Это происходит благодаря подражанию, которое в обществе имеет такое же значение, как наследственность в биологии. Со способностью к подражанию ребенок рождается.

П. Жане (1859-1947) интересовал вопрос о соотношении биологического и социального в развитии психики. Он считал, что психика человека социально обусловлена и что ее развитие заключается в формировании системы многообразных связей с природой и обществом. Под связями П. Жане понимал действия, которые есть не что иное, как формы отношения человека к миру. Среди них наиболее значимы социальные действия, выражающиеся в отношениях сотрудничества. Внешние взаимоотношения между людьми являются, по мнению ученого, принципом развития психики каждого человека. Основываясь на этих положениях, П. Жане выделяет 4 уровня психического развития ребенка.

Первый уровень характеризуется развитием моторных реакций, где значимыми для дальнейшего развития являются не сами реакции, а их социальная обусловленность.

Второй уровень – развитие перцептивных действий. Здесь формируется устойчивость восприятия предметной действительности. Третий уровень – социально-личностный, то есть такой, когда ребенок может согласовывать свои действия с действиями другого человека. Этому моменту П. Жане придавал большое значение. Если на более ранних этапах поведение ограничивается простыми формами взаимопомощи, то теперь оно становится социальным. Четвертый уровень – интеллектуально-элементарное поведение. На этом уровне развивается речь ребенка, с помощью которой он проговаривает совершаемые действия, так как окружающие требуют от него отчета. Овладение речью дает условия для развития мышления детей.

Характеризуя социологическое направление в зарубежной психологии, отечественной психологии отмечают, что оно является идеалистическим даже в том случае, если его представители исходят из тезиса о социально-историческом развитии психики. Причина этого, согласно С.Л. Рубинштейну, состоит в том, что социологическое направление "либо психологизирует общественное сознание, ошибочно трактуя его как результат воздействия отдельных индивидуальных сознаний, либо, наоборот, представляет содержание индивидуального сознания просто как проекцию в психику человека объективного содержания коллективных представлений, идеологии, понятий, сложившихся в результате общественно-исторического развития."

В целом ни биологизаторское, ни социологическое направление в психологии не смогли обеспечить правильного решения проблем психического развития.

Попытку снять их односторонность сделал немецкий психолог В. Штерн (1871-1938). В книге "Психология раннего детства" он раскрывает основные теоретические положения психического развития ребенка: "Душевное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий, а результат "конвергенции" внутренних данных с внешними условиями развития". Согласно теории конвергенции, процесс развития психики определяется взаимодействием двух факторов – наследственности и среды. При этом наследственности отводится определяющая роль а среде – лишь роль условий, реализующих наследственно предопределенные особенности психики, что в принципе не выходило за рамки традиционного противопоставления двух факторов и не решало проблему.

Швейцарский психолог Ж. Плаже (1896-1980) является создателем женевской школы психологов по изучению интеллектуального развития ребенка. Исследование детского интеллекта он строит на основе наблюдений и изучения действий детей.

Развитие мышления детей в теории Ж. Плаже делится на досоциальный и социальный периоды. Первоначально у ребенка имеется ряд особенностей, отличающих его эгоцентрическое мышление от рационального мышления взрослого человека, что определяется биологическими свойствами детской природы.

В своих работах Ж. Плаже неоднократно указывает влияние социальных факторов на структуру и функционирование мышления ребенка. Ученый отмечает, что оно не может быть выведено только из врожденных психологических факторов и из воздействия физической среды, а должно быть понято из отношений ребенка и окружающей его социальной среды, показывая влияние которой Плаже использует такие понятия, как принуждение, давление и т.д. Но роль социальных воздействий, по мнению ученого, незначительна.

Он не учитывает того обстоятельства, что деятельность ребенка уже в раннем детстве приобретает социальный характер, осуществляется в общении с другими людьми, которые ставят перед ним все новые и новые задачи и от которых он усваивает выработанные обществом способы их решения.

Переходный возраст (12-15 лет) характеризуется, по Плаже, тем, что у подростка созревает способность абстрагировать мыслительные операции от объектов, над которыми эти операции производятся. Усложнение мыслительных действий оказывает важное влияние на все прочие стороны жизни, включая эмоции. Плаже указывает на два таких момента. Прежде всего, достижение его мышлением фазы формальных операций вызывает у подростка и юноши особое тяготение к общим теориям, формулам и т.д. Склонность к теоретизированию становится, в известном смысле, возрастной особенностью. Общее решительно преобладает над частным. Создаются собственные теории политики, философии, формулы счастья и любви.

Вторая особенность юношеской психики, связанной с формально-операционным мышлением, - изменение отношений категорий возможности и действительности. Ребенок мыслит прежде всего о действительности, у юноши на первый план выступает категория возможности. Это объясняется не только его эмоциональными свойствами и особенностями положения, но и тем, что формальная мысль по самой своей природе видит в действительности только часть сферы возможного. Поскольку логическое мышление оперирует не только реальными, но и воображаемыми объектами, освоение этого стиля мышления неизбежно рождает интеллектуальное экспериментирование, своеобразную игру в понятия, формулы и т.д. Отсюда – своеобразный эгоцентризм юношеского мышления: ассимилируя всь окружающей мир в свои универсальные теории, юноша, по словам Плаже, ведет себя так, как если бы мир должен был подчиняться системам, а не системы – действительности.

Концепция Плаже получила широкое научное признание. Но социальный мир выступает у Плаже главным образом как фон развития интеллекта, а умственные операции рассматриваются практические вне связи с предметной деятельностью ребенка, характером его общения и т.д.

Прогрессивное направление в современной зарубежной психологии представлено Дж. Брунером (р. 1915). В своих работах ("Психология познания", "К теории обучения" и др.) он ставит вопросы о соотношении обучения и формирования личности. Ученый утверждает, что обучение не зависит от развития, поэтому любому ребенку на любой стадии развития можно преподать любой предмет в достаточно полноценной форме.

Ученый стремится выяснить роль школьного обучения в формировании интеллекта детей. Развитие каждого ребенка он обуславливает изменением его места в системе **социальных отношений** – поступлением в школу, где ребенку предъявляют определенные и жесткие требования к познавательной деятельности. Вне школы, отмечает Дж. Брунер, интеллектуальное развитие прекращается после 10 лет.

В своих экспериментах психолого-педагогических исследованиях ученый выясняет роль вырабатываемых обществом способов действий ("усилителей") в развитии детского интеллекта, а также ставит задачу их создания и наиболее эффективного использования. Дж. Брунер провел фундаментальное сравнительное исследование интеллектуального развития детей в условиях разных культур и сделал вывод, что его уровень и специфика зависят от культуры общества, в котором ребенок живет.

Таким образом, развитие зарубежной возрастной и педагогической психологии характеризуется сменой многочисленных теорий, отличающихся различными методологическими принципами. Зарубежные психологи обнаруживают значительный интерес к философской основе отечественной психологии и все возрастающее стремление к объяснению накопленного экспериментального материала.

**II ГЛАВА. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКА**

**а) Мышление подростка.**

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой форму творческого отражения человек действительности, порождающую такой результат, которого в самой действительности или у субъекта на данный момент времени не существует. Мышление человека также можно понимать как творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов.

Отличие мышления от остальных психологических процессов познания состоит в том, что оно всегда связано с активным изменением условий, в которых человек находится. Мышление всегда направлено на решение какой-либо задачи. В процессе мышления производится целенаправленное и целесообразное преобразование действительности.

Мышление – это особого рода умственная и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций преобразовательного и познавательного характера. В психологии выделяют и исследуют теоретическую, практическую и ряд промежуточных видов деятельности, содержащих в себе и те и другие операции. На рисунке представлены основные виды мышления.

*Теоретическое понятийное* мышление – это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи непосредственно не обращается к опытному изучению действительности, не получает сам необходимые для мышления эмпирические факты, не предпринимает практических действий, направленных на реальное преобразование действительности. Он обсуждает и ищет решение задачи с самого начала и до самого конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, выраженными в понятиях, суждениях, умозаключениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных исследований теоретического характера.

*Теоретическое образное* мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а представления и образы. Они или непосредственно формируются в ходе восприятия действительности, или извлекаются из памяти. В ходе решения задачи эти образы мысленно преобразуются так, чтобы человек в новой ситуации мог непосредственно увидеть решение интересующей его задачи. Образное мышление представляет собой такой вид умственной деятельности, который чаще всего встречается в работе писателей, художников, артистов.



Оба рассмотренных вида мышления – теоретическое понятийное и теоретическое образное – в действительности, как правило, сосуществуют, но выражены в разной степени. Они хорошо дополняют друг друга, так как раскрывают человеку разные, но взаимосвязанные стороны бытия. Теоретическое понятийное мышление дает хотя и абстрактное, но вместе с тем наиболее точное обобщенное отражение действительности; теоретическое образное мышление позволяет получить конкретное субъективное ее восприятие, которое не менее реально, чем объективно-понятийное. Без того или другого вида мышления наше восприятие в действительности не было бы столь глубоким и разносторонним, точным и богатым разнообразными оттенками, каким оно является на деле.

Отличительная особенность следующего вида мышления – *наглядно-образного* – состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности и без него совершаться не может. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в его кратковременной и оперативной памяти (в отличие от этого образы для теоретического образного мышления извлекаются из долговременной памяти). Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего возраста, а у взрослых – среди людей, занятых практической работой. Этот вид мышления широко развит у руководителей разного ранга и уровня, у людей так называемых "операторных профессий", у всех тех, кому часто приходится принимать решения о предметах свой деятельности, только наблюдая за ними, но непосредственно с ними не взаимодействуя.

Наконец, последний из обозначенных на схеме видов мышления – это *наглядно-действенное*. Его особенность заключается в том, что сам процесс подобного мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком, с реальными предметами. Основным условием решения умственной задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей массовых рабочих профессий, занимающихся реальным производительным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта.

Разница между теоретическим и практическим видами мышлениями, по мнению Б.М. Теплова, состоит в том, что "они по-разному связаны с практикой… Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач… тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей". И теоретическое, и практическое мышление в конечном счете связано с практикой, но в случае практического мышления эта связь имеет более прямой непосредственный характер. Практический ум, как правило, на каждом шагу нацелен на решение практической задачи, и его выводы непосредственно проверяются практикой здесь и теперь. Теоретический же ум выступает как опосредствованный: он проверяется на практике лишь в конечных результатах его работы.

Все перечисленные виды мышления могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от ее характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. По этому основанию они все и различаются. По степени своей сложности, по требованиям, которые они предъявляют к интеллектуальным и другим способностям человека, все названные виды мышления не уступают друг другу.

Рассмотрим теперт наиболее известные теории, объясняющие процесс мышления. Эти концепции можно разделить на две большие группы: те, которые исходят из гипотезы о наличии у человека природных, не изменяющихся под влиянием жизненного опыта интеллектуальных способностей, и те, в основу которых положено представление о том, что умственные способности в основном формируются и развиваются прижизненно. Приведем особенности обеих групп концепций.

1. Концепции, согласно которым интеллектуальные способности и сам интеллект определяются как совокупность внутренних структур, обеспечивающих восприятие и переработку информации с целью получения нового знания. Считается, что соответствующие интеллектуальные структуры **существуют у человека с рождения в потенциально готовом виде**, постепенно проявляясь (развиваясь) в процессе взросления организма. Эта идея априорно существующих интеллектуальных способностей характерна для многих работ в области мышления, выполненных в немецкой школе психологии. Наиболее отчетливо она представлена в гештальттеории мышления, согласно которой способность формировать и преобразовывать структуры, видеть их в реальной действительности и есть основа интеллекта.

2. В противоположность этому генетические концепции интеллекта предполагают признание неврожденности умственных способностей, возможность и необходимость их прижизненного развития. Генетические концепции **объясняют мышление исходя из воздействий внешней среды**, из идеи собственного, внутреннего развития субъекта или взаимодействия того и другого.

Своеобразные концепции мышления были представлены в следующих направлениях психологических исследований: в эмпирической субъективной психологии, ассоциативной по характеру и интроспективной по основному методу; в гештальтпсихологии, которая отличалась от предыдущей только отрицанием элементности психических процессов и признанием доминирования их целостности над составом их элементов, в том числе и в мышлении; в бихевиоризме, сторонники которого пытались заменить процесс мышления как субъективный феномен на поведение (открытое или скрытое, умственное); в психоанализе, который мышление, как и все другие процессы, подчинил мотивации.

Активные психологические исследования мышления ведутся начиная с XVII века. В это время и в течение следующего, довольно длительного периода истории психологии мышление фактически отождествлялось с логикой, а в качестве единственного его вида, подлежашего изучению, рассматривалось понятийное теоретическое мышление, которое иногда не совсем правильно называют логическим (неправильно потому, что логика присутствует в любом другом виде мышления не в меньшей степени, чем в данном). Сама способность к мышлению не в меньшей степени, чем в данном). Сама способность к мышлению считалась врожденной, а мышление, как правило, рассматривалось вне развития. К числу интеллектуальных способностей в то время относили созерцание (некоторый аналог современного абстрактного мышления), логические рассуждения и рефлексию (самопознания). Созерцание, кроме того, понималось как умение оперировать образами (в нашей классификации – теоретическое образное мышление), логические рассуждения – как способность рассуждать и делать умозаключение, а рефлексия – как умение заниматься самоанализом. Операциями мышления в свою очередь считались обобщение, анализ, синтез, сравнение и классификация. Само же мышление в ассоциативной эмпирической психологии во всех его проявлениях сводилось к ассоциациям, связям следов прошлого и впечатлений, полученных от настоящего опыта. Активность мышления, его творческий характер были основной проблемой, которую не смогла решить данная теория. Поэтому ее сторонникам не оставалось ничего другого, как объявить умственные творческие способности априорными, не зависящими от ассоциаций врожденными способностями разума.

В бихевиоризме мышление рассматривалось как процесс формирования сложных связей между стимулами и реакциями, становления практических умений и навыков, связанных с решением задач.

В гештальтпсихологии оно понималось как интутивное усмотрение искомого решения за счет обнаружения нужной для него структуры.

Нельзя сказать, что оба последних направления в психологии не дали ничего для понимания мышления. Благодаря бихевиоризму в сферу психологических исследований вошло практическое мышление, а благодаря гештальтпсихологии психологи стали обращать особое внимание на моменты интуиции и творчества в мышлении.

Определенные заслуги в решении проблем психологии мышления есть и у психоанализа. Они связаны с привлечением внимания к бессознательным формам мышления, а также к изучению зависимости мышления от мотивов и потребностей человека. В качестве своеобразных форм мышления у человека можно рассматривать уже обсуждавшиеся нами защитные механизмы, которые также впервые начали специально изучаться в психоанализе.

В отечественной психологической науке мышление получило новую трактовку. Его стали понимать как особый вид познавательной деятельности. Через введение в психологию мышления категории деятельности было преодолено противопоставление теоретического и практического интеллекта, субъекта и объекта познания. Тем самым открылась для конкретного исследования новая, ранее невидимая связь, существующая между деятельностью и мышлением, а также между различными видами самого мышления. Впервые появилась возможность ставить и решать вопросы о **генезисе мышления**, о его **формировании и развитии у детей** в результате целенаправленного обучения. Мышление в теории деятельности стали понимать как прижизненно формирующуюся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности, направленному на то, чтобы открывать скрытые от непосредственного наблюдения ее стороны.

А.Н. Леонтьев, подчеркивая производный характер высших форм человеческого мышления от культуры и **возможность его развития под влиянием социального опыта**, писал: "Мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических и т.п. действий и операций… Отдельный человек становится субъектом мышления, лишь овладев языком, понятиями, логикой". Им была предложена концепция мышления, согласно которой между структурами внешней и внутренней деятельности существуют отношения аналогии. Внутренняя, мыслительная деятельность не только является производной от внешней, практической, но имеет принципиально то же самое строение. "Как и в практической деятельности, в мыслительной деятельности могут быть выделены отдельные действия, подчиненные конкретным сознательным целям… Как и практическое действие, всякое внутреннее, умственное действие осуществляется теми или иными способами, то есть посредством определенных операций". При этом внешние и внутренние элементы деятельности являются взаимозаменяемыми. В состав мыслительной, теоретической деятельности могут входить внешние, практические действия, и, наоборот, в структуру практической деятельности могут включаться внутренние, мыслительные операции и действия.

Деятельностная теория мышления способствовала решению многих практических задач, связанных с обучением и умственным развитием детей. На базе ее были построены такие теории обучения (их же можно рассматривать и как **теории развития мышления**), как теория П.Я. Гальперина, теория Л.В. Занкова, теория В.В. Давыдова. Она же лежит в основе многих новейших исследований отечественных психологов.

**б) Социальная ситуация развития мышления у подростка.**

Исследования отечественных психологов показывает, что если существенные изменения в развитии мышления младшего школьника связаны прежде всего с учебной деятельностью, то в развитии мышления подростка основная роль принадлежит **устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими**.

Известно, что одна из существенных особенностей подросткового периода – бурное физическое и половое развитие, которое осознается и переживается подростками. Но у разных подростков эти изменения протекают по-разному, что во многом определяется тем, как взрослые учитывают влияние изменений, происходящих в организме подростка, на его психику и поведение. В этом возрасте нередко наблюдается повышенная раздражительность, чрезмерная обидчивость, вспыльчивость, резкость и т.п.

Физическое и половое развитие порождает интерес подростка к другому полу и одновременно усиливает внимание к своей внешности. Но подростки ни социально, ни психологически еще не готовы правильно решать эти проблемы (что создает для них большие трудности). И поведение подростка определяется тем, как взрослые помогают ему разрешить возникающие внутренние противоречия.

Для каждого возраста и для каждого ребенка типична своя система взаимоотношений с социальной средой, что и определяет направление его психического развития.

Своеобразие социальной ситуации развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общения со взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. В чем это проявляется?

По сравнению с младшим школьником подросток должен устанавливать отношения не с одним, а со многими учителями, учитывая особенности их личности и требований (порой противоречивых). "Все это – отмечает Л.И. Божович, - определяет совсем иную позицию учащихся по отношению к учителям и воспитателям, как бы эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными".

Но самое главное изменение в социальной ситуации развития подростка, подчеркивает Л.И. Божович, состоит в той роли, которую выполняет в этот период коллектив учащихся, а также различные внешкольные организации. Учащиеся включаются в различные виды общественно-полезной деятельности, что значительно расширяет сферу социального общения подростка, возможности усвоения социальных ценностей, формирования мышления личности.

Хотя учение остается для него главным видом деятельности, но основные новообразования в психике подростка связаны с **социальным взаимодействием**. Это обуславливается тем, что деятельность подростка, связанная с взаимодействием с социальной средой, в наибольшей степени удовлетворяет доминирующим потребностям возраста – потребности в общении со сверстниками и потребности в самоутверждении.

Удовлетворяя эти потребности, подростки усваивают мораль общества, вырабатывают вгляды по тем или иным вопросам, правила поведения.

Подростков привлекает не только содержание, но и форма деятельности. Их привлекают романтика, им нравятся походы, путешествия, исследовательская деятельность. Для подростков вообще свойственно стремление к "дали".

Организуя работу с подростками, необходимо учитывать, что на их поведение и деятельность существенное влияние оказывает мнение товарищей. Во всех своих действиях и поступках они ориентируются, прежде всего, на это мнение.

Учитель для подростков не является таким непререкаемым авторитетом, как для младших школьников. Подростки предъявляют высокие требования к деятельности, поведению и личности учителя. Они постоянно оценивают учителя, и свое отношение к нему строят на основе оценочных суждений. Очень важно, чтобы мнение товарищей, коллектива, мнение самого подростка совпадало или было сходно с мнением воспитателей и родителей. Только в этом случае можно разрешить возникающие противоречия и тем самым создать благоприятные условия для нормального развития подростка.

Постоянное взаимодействие подростка с товарищами порождает у него стремление занять достойное место в коллективе. Это один из доминирующих мотивов поведения и деятельности подростка. Потребность в самоутверждении настолько сильна в этом возрасте, что во имя признания товарищей подросток готов на многое: он может поступиться даже своими взглядами и убеждениями, совершить действия, которые расходятся с его моральными установками.

Потребностью в самоутверждении можно объяснить и многие факты нарушения норм и правил поведения так называемыми трудными подростками. Потерять авторитет в глазах товарищей, уронить свою честь и достоинство – это самая большая трагедия для подростка. Вот почему подросток бурно реагирует на нетактичные замечания, которые ему делает учитель в присутствии товарищей. Такое замечание он рассматривает как унижение своей личности (аналогичные явления наблюдаются и в реакциях подростков на замечания товарищей и родителей). На этой основе нередко возникают конфликты между подростком и учителем, и подросток становится трудным". Только тактичное обращение с подростком, только обеспечение его эмоционального благополучия именно в школьном коллективе создают психологически благоприятную почву для эффективного влияния на подростка.

Подросток активно ищет верных друзей, но не всегда их находит. В этом тоже трудность возраста.

Как показывает психолог исследования (М.А. Алемаскин), 92% "трудных" подростков входили в число изолированных школьников. Это говорит о том, что у таких подростков нет прочной связи с одноклассниками, а их взаимоотношения неблагополучны. То есть, у таких подростков практически отсутствовала одна из сфер социального взаимодействия подростков. В свою очередь, изолированные "трудные" не только общаются между собой, но и образуют в школе малую группу со своими лидерами и общими интересами.

Существенное значение для развития подростка имеет то место, которое он занимает в семье. Если родители и старшие члены семьи учитывают возросшие возможности подростка, относятся к нему с уважением и доверием, помогают ему преодолевать трудности в учении и общественно полезной деятельности, помогают устанавливать взаимоотношения с товарищами, сохраняют контакт с ним, отвечая на его многочисленные вопросы, то тем самым они создают благоприятные условия для развития подростка, для становления его мышления.

**в) Агенты социализации как компоненты социального взаимодействия подростков.**

Слово "социализация" обозначает совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности.

Как меняются цели, методы и институты социализации подростков в современную эпоху?

Важно отметить, что многие проблемы, кажущиеся нам уникальными, сугубо современными, на самом деле существовали уже в далеком прошлом.

Например, мы видим проблему в том, что информационные перегрузки подавляют творческое мышление нашей молодежи. Но В.О. Ключевский еще в прошлом веке писал: "…Ум современного молодого человека рано изнашивается усвоением чужих мыслей и теряет способность к самодеятельности и самостоятельности".

В бурно развивающемся современном обществе довольно многих пугает не распространение чтения, а то, что оно уступает место визуальным формам культуры, в частности, телевидению. Но логика рассуждений остается той же самой: избыток информации якобы подавляет самостоятельность и порождает стандарт, нивелирующий развитие личности.

Тем не менее, жизнь берет свое. Жесткая, авторитарная система социализации трещит как вследствие сознательного и стихийного сопротивления "человеческого фактора", то есть самих подростков, так и вследствие ее собственной внутренней противоречивости и неэффективности.

Ученые – и педагоги, и психологи, и антропологи – справедливо считают одним из общих показателей социального прогресса удлинение периода детства, когда ребенок не участвует в общественно-производительном труде, а только готовится к нему и накапливает творческий потенциал. Но удлинение детства экономически, социально и психологически противоречиво. Воспитание и обучение ребенка ныне обходится семье и обществу значительно дороже, чем раньше, а материальная "отдача" от него в связи с удлинением сроков ученичества начинается гораздо позже. Родительская забота и нежность нередко оборачиваются недооценкой потенциальных возможностей ребенка, тягостной для него опекой, затяжной социальной и психологической зависимостью. Инфантильность многих современных подростков и юношей – оборотная сторона сентиментального "детоцентризма культуры".

То же следует сказать и о множественности институтов и агентов социализации. Хотя жалобы на "рассогласованность" воздействий родительской семьи, школы, молодежных организаций, неформального общества сверстников и средств массовой коммуникации повторяются постоянно, множественность институтов социализации, не складывающихся в жесткую иерархическую систему и развивающихся по своим собственным законам, - свойство всякого сложного индустриального общества.

Научно-техническая революция повышает удельный вес и значение социально-организованного, планового начала социализации, позволяя использовать в этих целях не только школу, но и средства массовой коммуникации, молодежные организации и т.п.

Вместе с тем имеются факторы, усиливающие вероятностный характер социализации. Уже само по себе увеличение количества относительно самостоятельных и не складывающихся в единую иерархическую систему институтов социализации, компонентов социального взаимодействия подростков объективно повышает степень автономии формирующейся личности от каждого из этих институтов в отдельности. Кроме того, чем выше уровень функциональной организованности таких институтов, тем сильнее потребность личности в каких-то неформальных, нерегламентированных отношениях: индивидуально-экспрессивное начало всегда выходит за рамки инструментально-организованного.

Чтобы координировать усилия этих компонентов социального взаимодействия подростков, нужно четко представлять себе возможности и тенденции развития каждого из них.

**Родительская семья** – важнейший институт социализации раннего детства. Это та сфера, в которой изначально происходит наиболее активное социальное взаимодействие, постепенно ослабляющееся к подростковому возрасту.

Современная семья не обладает той ролью, на которую она претендовала в предшествующую эпоху. Здесь сказывается как развитие общественного воспитания (детские сады, школы), так и изменение самой семьи: уменьшение стабильности, малодетность, ослабление традиционной роли отца, трудовая занятость женщины и т.д.

Меняется и стиль внутрисемейных отношений. Крушение авторитарного воспитания сделало взаимоотношения родителей и детей мягче, интимнее, индивидуально и эмоционально важнее для обеих сторон. Имеется в виду не родительская власть, а моральный авторитет родителей. Его поддерживать гораздо труднее, чем власть, опирающуюся на силу. Индивидуализация отношений повышает их психологическую значимость, но одновременно делает их более хрупкими, особенно в подростковом возрасте, когда диапазон и выбор общения у детей расширяется.

Радикальные сдвиги происходят в системе мужских и женских социальных ролей. Раскрепощение женщины и вовлечение в общественно-производственную деятельность повышает ее авторитет в обществе и семье, но вместе с тем подрывает традиционную дифференциацию отцовских и материнских ролей. Испокон веков мужчина считался главой семьи, кормильцем и добытчиком, тогда как женщина-мать вела домашнее хозяйство, воспитывала детей и поддерживала в семье определенный эмоциональный тонус.

Мужчины и женщины традиционно оценивались по разным критериям. Мужской стиль жизни был преимущественно инструментальным, от мужчины ждали достижений во внесемейных отношениях – в труде, накоплении богатства, на войне, в общественной деятельности; на этом держалось и его главенство в семье. У женщины на первом плане были семейные обязанности, она считалась воплощением экспрессивно-эмоционального начала.

Сегодня распределение обязанностей в семье все чаще зависит не столько от пола, сколько от индивидуальных особенностей супругов. В принципе это прогрессивно. Социально-психологические исследования показывают, что семьи, в которых супруги не придерживаются жесткого традиционного разделения "мужских" и "женских" обязанностей, более устойчивы и обладает лучшим психологическим климатом. Но иногда это вызывает конфликт. Особенно сложной и проблематичной является сегодня роль отца.

Следующий компонент социального взаимодействия, оказывающий влияние на развитие подростка – **школа**. В настоящее время и ее положение существенно изменилось. В начале Нового времени учитель "присвоил" себе часть родительских функций. Ныне некоторые его функции стали проблематичными. Школа остается важнейшим общественным институтом, дающим детям систематическое образование и подготовку к трудовой и общественно-политической жизни. Однако средства массовой коммуникации и внешкольные учреждения, расширяя кругозор и диапазон учащихся и в этом смысле дополняя школу, одновременно составляют ей своего рода конкуренцию. Городская школа сейчас редко является средоточием всей культурной жизни подростков, имеющих в своем распоряжении клубы, спортобщества и т.д. Авторитет учителя сегодня больше зависит от его личных качеств, чем от его положения. Раньше, когда учитель был самым образованным, а то и единственным грамотным в деревне, ему было гораздо легче.

Весьма сложна и проблема индивидуализации воспитания, обучения и развития мышления у подростков в рамках массовой школы. Еще немецкий просветитель XVIII в. Георг Кристоф Лихтенберг иронически заметил, что "школьный учитель и профессор выращивают исключительно виды, а не индивиды".

Задача не в том, чтобы вернуть школе положение самодовлеющего "мира в себе", - школа, как и семья, никогда не обладала этим статусом, и сама мечта о ней представляет собой консервативную, окрашенную в патриархально-сентиментальные тона утопью, - а в том, чтобы сделать ее организатором и координатором всей системы воспитания подрастающего поколения. На вынесение значительной части работы за пределы школьного здания и систематическая, а не от случая к случаю кооперация с внешкольными – и не только педагогическими – учреждениями неизбежно означают серьезную ломку привычных, складывающихся с XVII в. форм учебно-воспитательного процесса, вплоть до организованного по принципу формальной возрастной однородности школьного класса.

Следующая сфера социального взаимодействия, оказывающая влияние на развитие мышления подростков – это **общество сверстников**. По мере того как увеличивается время, проводимое детьми и подростками вне семьи и школы, возрастает удельный вес общества сверстников, которое во многих случаях перевешивает влияние учителей и родителей. Однако и оно неоднородно. С одной стороны, это руководимые и направляемые взрослые учебные, производственные и иные коллективы и организации. С другой стороны, разнообразные неформальные стихийные сообщества, большей частью разновозрастные и смешанные в социальном отношении. Чем сильнее заорганизованы старшими официальные молодежные организации, тем притягательнее и важнее становится неформальное общение.

Чрезвычайно важный институт, оказывающий влияние на развитие мышления подростка, на формирование будущей личности – **средства массовой коммуникации** (кино, радио, телевидение, печать и т.д.).

Во-первых, существует проблема индивидуального и группового отбора, оценки и интерпретации сообщаемой информации. Как ни много времени проводят люди у голубых экранов, они смотрят не все подряд, а их реакция на увиденное и услышанное сильно зависит от установок, господствующих в их первичных группах (семья, сверстники и т.д.). Это существенно усложняет задачи социального контроля. Если ТВ объективно отражает все стороны действительности, оно невольно способствует приобщению детей и подросткам и к тем сторонам жизни, от которых старшие хотели бы их до поры до времени уберечь. Если же содержание телепередач слишком тщательно "процежено", они выглядят лживыми и недостоверными, теряют притягательность и даже вызывают эффект бумеранга, оказывая не вполне благоприятное влияние на подростка.

Во-вторых, сама массовость прессы и ТВ делает их в чем-то ограниченными, вызывая быструю стандартизацию и, как следствие этого, эмоциональную инфляцию форм, в которые обличена сообщаемая информация, и даже самих идеологических символов.

В-третьих, существует угроза избыточного, всеядного потребления ТВизионной и прочей массовой культуры, отрицательно сказывающегося на развитии творческих позиций, индивидуальности и социальной активности личности.

Уже само название "средства массовой коммуникации" содержит в себе проблему. У нас их обычно называют средствами массовой информации. До тех пор, пока весь поток информации был официальным и однонаправленным – пресса, радио, ТВ информировали читателей и зрителей о принятых кем-то решениях и произошедших где-то событиях, и тем самым воздействовали на аудиторию, - данный термин был совершенно точным. В последнее время стали уделять больше внимания механизму обратной связи – реакции публики на увиденное или услышанное. Передача информации превращается тем самым в коммуникацию, взаимный обмен, общение с аудиторией.

Констатируя множественность каналов и институтов социализации, бессмысленно решать, какой из них – семья, школа сверстники или ТВ – важнее или влиятельнее. Тем более что и список их далеко не полон – можно указать также искусство, разновозрастные трудовые коллективы, соседские отношения и т.д. Другое дело – оценка степени эффективности каждого из этих каналов в каком-то определенном отношении. Однако ни один из перечисленных компонентов социального взаимодействия нельзя считать полностью ответственным за конечный результат процесса развития мышления личности, тем более в подростковом возрасте.

Множественность и некоторая рассогласованность социальных воздействий объективно повышает степень автономии формирующейся личности, следствием чего в одном случае будут не укладывающиеся в заранее очерченные рамки творческая инициатива и самостоятельность, а в других – антисоциальное, отклоняющееся поведение.

Социологические теории, рассматривавшие социализацию главным образом как процесс социальной адаптации, приспособления личности к среде путем усвоения заданным обществом норм и правил, были, по существу, теориями конформности; они недооценивали собственную активность и изменчивость поведения личности на всех этапах ее развития. В реальной жизнедеятельности индивиды не просто адаптируются к среде и усваивают предлагаемые им социальные роли и правила, но также учатся создавать нечто новое, преобразуя самих себя и окружающий мир.

Главный вывод современной теории социализации и социологии воспитания: **формирующаяся личность – не объект каких-то внешних воздействий, а активный субъект саморазвития**.

**III ГЛАВА. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИКИ**

Классификация методов.

Психическая деятельность (а мышления является одной из составляющих психической деятельности) всегда получает свое объективное выражение в тех или иных действиях, речевых реакциях. Очень важно изучать психическую жизнь в процессе деятельности человека, наблюдая его поступки, поведение. И.М. Сеченов писал: "Психическая деятельность человека выражается, как известно, внешними признаки, и обыкновенно все люди, и простые, и ученые, и натуралисты, и люди, занимающиеся духом, судят о первой (то есть о психической деятельности) по последним, то есть по внешним, признакам". Таким образом, познание психической деятельности человека достигается главным образом через изучение его действий, поступков, речевого поведения.

В психологии выделяются четыре группы методов.

К первой группе методов, которые можно назвать организационными, относятся: **сравнительный, лонгитюдный** и **комплексный**.

а) Сравнительный метод в настоящее время широко применяется в общей психологии (сопоставление различных групп испытуемых или "выборок"), в социальной психологии (сопоставление различных типов малых групп и т.п.).

В возрастной психологии сравнительный метод выступает в виде метода возрастных, или "поперечных" срезов. Сравнительно-возрастной метод представляет собой сопоставление отдельных особенностей по возрастам с целью выявления динамики изучаемого психического процесса. Одним из исследований такого рода является работа А.А. Смирнова и его сотрудников по проблеме памяти, где сопоставлялись особенности некоторых мыслительных процессов у дошкольников, школьников и взрослых людей.

б) Параллельно со сравнительным методом в возрастной психологии разрабатывался лонгитюдный метод. Он предполагает многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении достаточно длительного отрезка времени, измеряемого иногда десятками лет. Непосредственным итогом применения этого метода является индивидуальная монография о ходе психического развития. Например, французский психолог Р. Заззо в течение ряда лет исследовал одни и те же пары одно-лицевых близнецов, что позволило объяснить формирование личностных различий между ними влияниями социальной среды.

в) В современных условиях психологического исследования все чаще включаются в комплексные исследовательские программы, в которых участвуют представители других наук. Эти программы создаются, как правило, для решения крупных практических задач. В комплексном исследовании при одном изучаемом объекте имеет место разделение функций между отдельными подходами. Такого рода исследование позволяет устанавливать связи и зависимости между явлениями разного рода (например, физического, физиологического, психического, социального развития личности и т.п.).

Вторую, самую обширную группу методов составляют эмпирические методы добывания научных данных. К этой группе методов относятся: наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы; психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью и беседа); анализ процессов и продуктов деятельности (ученических работ разного рода); биографические методы (анализ событий жизненного пути человека, документации, свидетельств и так далее).

Третью группу составляют методы обработки данных. К этим методам относятся количественный (статистический) и качественный (дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями) анализы.

Четвертая группа – интерпретационные методы. Сюда относятся генетический и структурный методы.

Генетический метод позволяет интерпретировать весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований. Он устанавливает "вертикальные" генетические связи между уровнями развития.

Структурный метод устанавливает "горизонтальные" структурные связи между всеми изученными характеристиками личности.

Любой этап – подготовительный. Собранные предварительные сведения дают возможность выдвинуть гипотезу-предположение о каких-либо психологических закономерностях, которое проверяется на следующем этапе.

Второй этап – собственно исследования. На этом этапе путем использования различных конкретных методик получают данные, которые определяются характером поставленной задачи. Для сбора данных используется, как правило, несколько методов в их сочетании.

На третьем этапе данные обрабатываются. Проводятся количественный и качественный анализы данных исследования, которые дают возможность выявить существующие связи и закономерности.

В обработке материала выделяют следующие моменты: первичный анализ, то есть анализ каждого отдельно зафиксировать факта;

первичный анализ, то есть анализ каждого отдельно зафиксированного факта;

первичный синтез, то есть установление связей между данными первичного анализа и выдвинутой ранее гипотезой;

сравнительный (вторичный) анализ, то есть выделение тех фактов, которые устойчиво повторяются;

вторичный синтез, то есть объединение этих фактов сопоставление их с гипотезой и нахождение существенных закономерностей.

Четвертый этап включает использование интерпретационных методов, что позволяет истолковать полученные данные на основе психологической теории, выявить правильность или ошибочность гипотезы исследования. Чаще всего на практике используются эмпирические методы исследования, особенно метод наблюдения.

Научно-психологическое наблюдение требует значительных знаний и подготовки. Чтобы успешно изучать психическую жизнь подростка, нужно выработать умение точно наблюдать все внешние проявления (действия, движения, речь, мимику), а главное, научиться правильно истолковывать психологическое значение этих внешних проявлений.

Наблюдение обычно проводится в естественных условиях, без вмешательства в ход деятельности ребенка. Поступки и слова подробно записываются, а затем подвергаются анализу.

**Экспериментальный метод.** Эксперимент – изучение психического явления, условия проявления и развития которого создаются искусственно, специально, поэтому они могут строго учитываться и при необходимости воссоздаться. Эксперименту, как правило, предшествует выработка гипотезы, с помощью которой определяется замысел эксперимента и его цель. Эксперимент, особенно проведенный в лабораторных условиях, позволяет изучить явление в чистом виде, отчленив его от других явлений и сведя до минимума влияние неконтролируемых условий.

В зависимости от того, что является задачей эксперимента – качественная или количественная характеристика психического явления или получение данных для характеристики определенного лица (группы лиц), эксперимент делится на исследовательский и испытательный. Испытательный эксперимент называют тестом.

Тесты – это краткие экспериментальные приемы, применяемые для выявления уровня психического развития личности или уровня развития мышления.

Для изучения учащихся часто используют беседу, которая может дать ценный материал для познания подростка. Успешность беседы зависит от степени ее подготовленности (наличие четкого плана беседы, учет возрастных и индивидуальных особенностей ученика и т.д.) и от искренности даваемых ответов.

В системе методов психологического исследования существенное место занимает изучение продуктов деятельности, или, точнее, изучение психических особенностей на основании продуктов деятельности.

Познанию психических особенностей подростка помогает и биографический метод – собирание и анализ данных и жизненном пути личности. Зная основные вехи жизни, можно понять в результате каких обстоятельств сформировались те или иные черты личности.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Из выше расмотренного можно сделать вывод, что на формирование мышления и поведение современного подростка большую роль оказывает множество социальных факторов.

Социальные факторы оказывают положительное так и негативное влияние. Положительно и отрицательно каждый социальный фактор рассматривать нельзя, так как подросток по индивидуальному адаптируется к определенной среде.

Социальная среда включает в себя:

а) семья

б) школа

в) друзья

г) информация телевидения и радио и т.д.

Поскольку мышление подростка строится на его индивидуальности. Индивидуальность оказывается в роли "фильтра" воспринимаемой информации поступающей из окружающей среды.

Осознание получаемой информации, под воздействием индивидуальности подростка, является высшим познавательным процессом. Подросток в период формирования мышления и личности создает свое мировоззрение. Социальная среда также оказывает влияние на мотивы и цели жизни.

**Список использованной литературы**

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1978, стр. 237-240.
2. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии 1967 №2. Стр. 8-10.
3. Плаже Ш. Роль действий в формировании мышления // Вопросы психологии. 1965 №6 стр. 6.
4. Общая психология – М., 1986 (мышление 322-330).
5. Обухов Л.Ф. Концепция Шана Плаже: за и против – М., 1981. (Интеллект: стр. 108-110).