Содержание

Введение

Глава 1. Научно-теоретические предпосылки изучения отношения избранного контингента к некоторым географическим и природно-климатическим факторам

.1 Психолого-педагогические основы обучения географии

.2 Изучение причинно-следственных связей, закономерностей и фактов

.3 Особенности развития мышления в подростковом возрасте

Глава 2. Методы сбора социологической информации

.1 Наблюдение как метод психологического исследования

.2 Опрос как метод психологического исследования

Глава 3. Практическая часть

Заключение

Список использованных источников

Приложение

Введение

Кодекс Республики Беларусь об образовании определил основные требования к организации образовательного процесса. Это, прежде всего обеспечение качества образования, компетентностный подход, создание условий для развития творческих способностей обучающихся, вовлечение их в различные виды социально значимой деятельности. Методологической основой исследования в курсовой работе явились научные труды выдающихся отечественных педагогов, психологов, методистов, философов, историков, искусствоведов, а также нормативные и программно-методические документы общего образования.

Актуальность исследования - проблема данного эмпирического исследования является для нас актуальной, так как методика обучения географии имеет тесную связь с психологией, она использует концепцию Л.С. Выготского "Проблема соотношения обучения и развития".

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы в курсовой работе использовались следующие методы исследования:

теоретический анализ психолого-педагогической, методической;

анализ и обобщение передового педагогического опыта преподавания географии;

эксперимент: педагогические наблюдения, исследовательский опрос.

Наш интерес отношение старшего подростка к некоторым географическим и природно-климатическим факторам. Для достижения этого, были поставлены следующие цели и задачи.

Цель исследования - изучить отношения старшего школьного возраста к географическим и природно-климатическим факторам.

Задачи исследования - описать психолого-педагогические основы обучения географии; изучить причинно-следственные связи, закономерности и факты; раскрыть особенности развития мышления в подростковом возрасте.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что здесь собрана и проанализирована информация по данной теме. Проведено исследование и опрос учеников 8-х классов.

Структура данной работы: введение, научно-теоретические предпосылки, практическая часть, заключение, список использованных источников.

Глава 1. Научно-теоретические предпосылки изучения отношения избранного контингента к некоторым географическим и природно-климатическим факторам

обучение география подростковый мышление

1.1 Психолого-педагогические основы обучения географии

Обучение - это процесс совместной деятельности обучающего и обучаемого. При этом за обучающим стоит функция организации, стимуляции и помощи обучаемому.

Основные педагогические и психологические усилия направлены на познавательное, личностное развитие учеников, в процессе обучения географии. Актуальность данной темы определяется необходимостью психологической ориентации учащегося и всего педагогического процесса. Методика обучения географии использует концепцию Л.С. Выгодского "Проблема соотношения обучения и развития", где подчеркнул ведущую роль именно обучения. Процесс развития ребенка, считал он, не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Обучение должно создавать зону ближайшего развития. Такое обучение двигает развитие, идет впереди него, опираясь не только на созревшие функции, но и на те, которые еще созревают. В школьном географическом образовании используются не только психологическая концепция Л.С. Выгодского, но и Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Целью учения по концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова является не столько усвоения знаний и умений, сколько развитие познавательных способностей, которое выступает как специально организуемый процесс. Такое обучение осуществляется в совместной учебной деятельности учителя и ученика, при которой учитель старается меньше объяснять сам, а больше направлять мыслительную поисковую активность учеников в нужное русло. В концепции Н.А. Менчинской, Д.Н. Богоявленского мы находим ориентиры для обучения учащихся географии. В ней выделено стимулирование умственного развития ученика. Уровень обобщения, способы раскрытия существенных признаков понятий и связей, существующих между ними, соотношение чувственно воспринимаемых и логических компонентов в мышлении ребенка, его практических и умственных действий, непосредственно связанных с содержанием осваиваемых понятий и способами оперирования ими. Изменение этих соотношений отчетливо выступает при генетическом изучении процесса мышления.

Специальное изучение развития мышления как процесса изменения самого действия осуществили в 50-60-х годах П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, их сотрудники и ученики.

В основе концепции, защищаемой этой группой ученых, лежит концепция о поэтапном формировании умственных действий в географическом образовании. На первом этапе задача решается практическими действиями с предметами или любыми другими материалами: буквами, геометрическими фигурами, словами. На втором этапе действия остаются еще "материализованными". Это движение взора по предметам, карточкам с буквами и проговаривание, т.е. обозначение этих предметов в слове, в речи.

В уроке географии реализованы важнейшие положения педагогики, касающиеся этой главной в современной общеобразовательной школе формы организации обучения.

Психологические закономерности помогают найти наиболее эффективные средства, методы и приемы обучения, воспитания и развития личности ребенка, сконструировать педагогически грамотный процесс формирования у учащихся основ географического мышления.

Согласно теории Л.С. Выгодского, обучение должно ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день развития ученика; правильно организованное обучение всегда должно опережать развитие, идти впереди него и служить источником нового развития. Идею развивающего обучения реализовала классификация методов М.И. Лернера и М.Н. Скаткина, используемых в теории и методике обучения географии (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский).

1.2 Изучение причинно-следственных связей, закономерностей и фактов

Сущностной основой изучения причинно-следственных связей является выявление и понимание учащимися причин происходящих процессов и последствий проявления этих причин, которые приводят к изменению географических объектов.

Причинность в философском аспекте его понимания - это генетическая связь между отдельными состояниями видов и форм материи в процессе ее движения и развития. Возникновение географических объектов и явлений, их развитие, переход от одного состояния в другое, вызывается соответствующими природными процессами (причинами) в результате которых они приобретают новое качество, трансформируются в новые географические объекты или явления генетически (по происхождению) связанными с предыдущими первоначальными объектами или явлениями. К примеру, горные породы в результате процессов выветривания разрушаются, и горные территории в результате деятельности сил выветривания трансформируются в равнинные территории, возникают новые географические объекты равнины: генетически, т.е. по своему происхождению связанные с такими объектами как горы. В этом примере причиной изменения гор является такой природный процесс как выветривание, а его следствием - образование равнин.

Основными целями изучения причинно-следственных связей является:

раскрытие причин (движущих сил), изменяющих объекты природной и социальной среды и приводящих к образованию новых географических объектов и явлений, проявления результатов хозяйственной деятельности человека

показ учащимся причинно-обусловленной зависимости всех процессов, происходящих в окружающей среде;

подтверждение на конкретных примерах проявления основных законов диалектики: единства и борьбы противоположностей и закона перехода количества в качество, что содействует формированию научного мировоззрения учащихся.

Результатом их изучения должны стать знания учащихся о причинно-следственных связях данных в тексте изучаемой темы в готовом виде, умение самостоятельно устанавливать по тексту причинно-следственные связи, объяснять причину и следствие происходящих природных процессов.

Изучение причинно-следственных связей определяет ряд требований к организации учебного процесса.

При подготовке к уроку учитель должен выделить в тексте изучаемой темы причинно-следственные связи в природных процессах уже известных ученикам и связи, которые необходимо им усвоить в содержании изучаемой темы.

Изучение содержания многих тем требует понимания учащимися цепочки причинно-следственных связей.

Так, при изучении темы "Температура воздуха" в начальном курсе географии учитель может систематизировать знания учащихся причинно-следственных связей, определяющих зональное распределение температуры воздуха на Земле с помощью следующей таблицы:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Причина (первопричина) | Следствие | Следствие | Следствие | Следствие |
| Географическая широта местности | Угол падения солнечных лучей | Количество получаемого солнечного тепла конкретной местностью | Степень нагрева местности | Температура воздуха над данной местностью |
| Время года | Продолжительность освещения |  |  | Зональное распределение температуры воздуха на поверхности Земли |

В данном примере изученные учащимися в курсе "Человек и мир" причинно-следственные связи определяющие процесс нагревания воздуха находят свое дальнейшее развитие в установлении причин зонального распределения температуры воздуха на земной поверхности.

К усвоению учащимися причинно-следственных связей данных в тексте изучаемой темы в готовом виде подводит объяснение учителя, сопровождающееся выделением причины и следствия изучаемого процесса. Важно, чтобы учащиеся пришли к осознанию того, что основания, которые привели к возникновению географических объектов, явлений или к изменению их свойств являются причинами, а сами образовавшиеся при этом изменения или объекты следствия этих причин.

Этому пониманию способствует составление таблицы причинно-следственных связей изучаемых природных процессов:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Природный процесс | Причина | Следствие |
| Разрушение гор | Выветривание | Образование равнинной территории |

С помощью такой таблицы ученики могут сами устанавливать причину и следствие изучаемого природного процесса. Учитель в таком случае определяет только природный процесс, а ученики устанавливают его причину и следствие. Возможен вариант, когда в изучаемом природном процессе учитель определяет следствии, а причину устанавливают ученики, заполняя соответствующий столбец таблицы.

Установление причинно-следственных связей может осуществляться на примере процессов наблюдаемых учащимися в окружающей природе. Выяснение причин разного по времени проявления весенних фенологических явлений в городской и сельской местности, характера весеннего разлива местной реки, причины образования и роста оврага, степени загрязненности воздуха позволяет развести учащимся эти два важных понятия: "причина" и "следствие".

Выявлению причинно-следственных связей способствует выполнение учащимися заданий репродуктивного, продуктивного и творческого характера. Задания репродуктивного характера направлены на установление учащимися готовых, данных в тексте причинно-следственных связей. Например, при изучении темы "Ветер" в начальном курсе географии ученики по тексту определяют, что главной причиной образования ветра является разница атмосферного давления, определяют причины его нарушения, зависимость скорости и силы ветра от разницы атмосферного давления. Репродуктивный характер заданий можно перевести в задания продуктивного характера предложив ученикам составить таблицу причинно-следственных связей по содержанию учебного материала данной темы. Далее при изучении этой же темы ученикам можно предложить задание творческого характера: выявить, причиной каких изменений в природе является ветер, и подтвердить это местными примерами.

При возможности, изучение причинно-следственных связей осуществляется в результате их моделирования с помощью интерактивной доски или на мониторе компьютера. Моделирование в этом случае осуществляется как самим учителем, так и в совместной деятельности с учениками при объяснении изучаемого природного процесса или явления.

Основными критериями понимания учащимися причинно-следственных связей являются овладение ими следующими умениями:

находить и объяснять приведенные в тексте "готовые" причинно-следственные связи;

составлять по тексту изучаемой темы таблицу причинно-следственных связей, заполнять в таблице причину и следствие изучаемого процесса;

устанавливать самостоятельно по тексту причинно-следственные связи;

составлять иерархическую схему многозначных причин происходящих природных и социально-экономических процессов;

приводить и объяснять проявление причинно-следственных связей в окружающей учащихся географической среде.

Овладение умением устанавливать и объяснять причинно-следственные связи длительный по времени учебный процесс, осуществляемый при изучении всех школьных курсов географии.

Знание и понимание причин изменяющих географическую среду формирует у школьников научное мировоззрение, доказательную систему научных взглядов на природу и систему взаимоотношений человека, общества и природы.

Состав теоретических знаний курса наряду с рассмотренными в предыдущих лекциях компонентами содержания представлен и географическими закономерностями. Закономерность - это объективно существующая, повторяющаяся существенная связь природных явлений. Изучение географических закономерностей в силу их большой теоретической обобщенности является сложным процессом. Их изучение усложняется и тем, что понятия основных закономерностей природы Земли (целостность, ритмичность, круговорот веществ, географическая зональность) представлены соответствующим разделом учебной программы курса "География материков и стран", а проявление этих закономерностей ученики начинают изучать уже в начальном курсе географии. Так, в начальном курсе географии ученики усваивают понятия о зональном распределении на земной поверхности метеорологических элементов определяющих погоду и климат: зональное распределение температуры, атмосферного давления, ветров, атмосферных осадков.

В курсе "География материков и стран" изучаются общие закономерности географической оболочки: понятие географической зональности как основного закона распределения природных комплексов на поверхности Земли, закономерности широтной зональности и климатической поясности. Изучение проявления географической зональности как главной закономерности структуры географической оболочки Земли должно осуществляться одновременно с установлением причинно-следственных связей определяющих проявление этих закономерностей. Необходимо показать, что причиной зонального распределения температуры на поверхности Земли является уменьшение угла падения солнечных лучей от экватора к полюсам, а следствием - снижение температуры воздуха в этом направлении и их зональное распределение на земной поверхности. Для установления этой закономерной причинно-следственной связи учитель организует рассмотрение и анализ соответствующих рисунков учебника, анализ климатических карт, результаты наблюдений на географической площадке, моделирование процессов определяющих зональное распределение температуры с помощью электронных средств обучения, составление таблицы причинно-следственных связей определяющих закономерность зонального распределения температуры воздуха на земной поверхности.

В этом же курсе одновременно с формированием образных представлений о растительности и животном мире природных зон устанавливаются причинно-следственные связи, определяющие закономерное проявление особенностей климата, почв, растительности. Для этой цели применяется такой прием как составление таблиц природных зон, по которым ученики самостоятельно устанавливают причинно-следственные закономерности. В дальнейшем, при изучении природных особенностей материков ученики, используя знания о закономерностях широтной зональности, сами объясняют особенности природных зон изучаемого материка. Учителю необходимо при установлении причинно-следственных связей подчеркивать закономерный характер природных процессов: образование гор и равнин, землетрясений, проявление вулканизма, образование ветра, циклонов и антициклонов, атмосферных фронтов и других процессов и явлений, изучаемых в школьном курсе географии. Для понимания географических закономерностей учителю необходимо научить учащихся логическим приемам познания: сравнению, сопоставлению, обобщению, установлению причинно-следственных связей происходящих природных и социально-экономических процессов.

Географические факты - это знания, достоверность которых доказана. При изучении содержания школьной географии они выполняют следующие функции:

являются базой для выводов по изученному материалу;

подтверждают и конкретизируют теоретические выводы при формировании понятий, причинно-следственных связей, закономерностей;

подводят учащихся к осознанному усвоению теоретических знаний особенно природных и социально-экономических закономерностей;

обеспечивают полноту сведений об изучаемом географическом объекте, явлении, территории;

способствуют развитию интереса учащихся к географии, формируют такое качество личности как любознательность;

способствуют формированию мотивации учебной деятельности учащихся.

Географические факты являются компонентами школьного географического содержания и поэтому работа учителя на уроке с фактическим материалом, является составной частью его деятельности по формированию географических знаний. Однако при этом необходимо избегать обилия фактов и статистического материала. Каждый приведенный факт, статистические данные должны быть неразрывно связаны с содержанием изучаемой темы. Они предназначены подтверждать, конкретизировать и делать убедительным, доказательным объяснение учителя. Географические факты своей уникальностью поражают воображение учащихся, что способствует процессу мотивации и вызывает определенный интерес и желание учащихся узнать больше об изучаемом объекте или явлении. Поэтому при изучении нового материала учитель должен подчеркивать уникальность приводимых фактов. В его лексиконе должны присутствовать такие слова как "самое, самое": самая высшая точка Земли, самая глубока впадина мирового океана, самый большой океан Земли, самое глубокое озеро и т.д.

.3 Особенности развития мышления в подростковом возрасте

Постоянный рост объема и сложности научных знаний делает невозможным их трансляцию в полном объеме в общеобразовательной школе. В этой связи вопрос о необходимости специальной работы учителя по развитию логического мышления ученика приобретает особенную остроту по нескольким причинам: появление новых учебников развивающей направленности по различным предметам, которые требуют от ребенка активной мыслительной деятельности для усвоения их содержания; активное внедрение курса "Информатика" как в начальном, так и в среднем звене школы, предполагающее усиление логической подготовки учеников. Изучение развития мышления ребенка представляет собой большой теоретический и практический интерес. Оно является одним из основных путей к углубленному познанию природы мышления и закономерностей его развития.

Изучение путей развития мышления ребенка представляет и вполне понятный практический педагогический интерес. Многочисленные наблюдения педагогов показали, что если ребенок не овладевает примерами мыслительной деятельности в младших классах школы, то в средних он обычно переходит в разряд неуспевающих. Одним из важных направлений в решении этой задачи, выступает создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы. Мышление - это высший, наиболее обобщающий и опосредованный процесс отражения в человеческом сознании действительности, устанавливающий связи и отношения между познаваемыми объектами, раскрывающими их свойства и сущность. В процессе мышления при взаимодействии внешних и внутренних раздражителей в коре головного мозга начинают возбуждаться и функционировать временные нервные связи, которые являются физиологическими механизмами процесса мышления. Главной особенностью человеческого мышления является то, что оно способно выявлять не только случайные, единичные, но существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений. Всякое мышление человека совершается в обобщениях, идя от единичного к общему и от общего к единичному.

Для подростка все большее значение начинает приобретать теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей в окружающем мире - в системе исторически обусловленной реальности человеческого существования. Он психологически погружен в реальности предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социального пространства. Изучаемый в школе и специальных заведениях материал становится для подростка условием для построения и проверки своих гипотез.

Конечно, такое погружение в реалии человеческого бытия происходит постепенно, наращиваясь к концу подросткового - началу юношеского возраста.

По характеру решаемых задач различают мышление:

• теоретическое;

• практическое.

Теоретическое мышление - мышление на основе теоретических рассуждений и умозаключений. Практическое мышление - мышление на основе суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач.

Теоретическое мышление - это познание законов и правил. Основная задача практического мышления - разработка средств практического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы.

Подросток, погружаясь в социальную среду, непрестанно транс­формирует свои высшие психические функции и присваиваемую систему знаков. Это обстоятельство изменяет мышление. Именно по этому поводу Ж. Пиаже писал, что "социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие трех посредников: языка (знаки), содержания взаимодействия субъекта с объектами и правил, предписанных мышлению (коллективные логические или дологические нормы). В этом случае присваиваемые социальные отношения вырабатывают новые возможности мышления.

В подростковом возрасте, с 11-12 лет, вырабатывается формальное мышление. Подросток уже может рассуждать, не связывая себя с конкретной ситуацией; он может, чувствуя себя легко, ориентироваться на одни лишь общие посылы независимо от воспринимаемой реальности. Иными словами, подросток может действовать в логике рассуждения.

Подросток может совершить гигантский по своему качеству скачок - он начинает ориентироваться на потенциально возможное, а не на обязательно очевидное. Благодаря своей новой ориентации он получает возможность вообразить все, что может случиться, - и очевидные, и недоступные восприятию события. Тем самым повышается вероятность того, что он разберется в действительно происходящем.

Обратимся к исследованиям Ж. Пиаже.

"Основная ориентировка его на рассмотрение реального как части возможного естественно и легко подводит его к общей форме рассуждения: "Итак, на основе имеющихся данных ясно, что необходимым и достаточным условием для Х может быть одно А, или одно В, или они оба; моя задача состоит в том, чтобы проверить по очереди все эти возможности и установить, которая или которые из них реально имеют место в данной задаче". (По материалам Ж. Пиаже.)

Стремление открыть реальное в возможном предполагает, что подросток смотрит на возможное как на совокупность гипотез, требующих проверки и доказательств. Подросток уже может, как это делает взрослый, подвергать переменные комбинаторному анализу, методу, гарантирующему составление исчерпывающего перечня всех возможностей.

"Количество возможных комбинаций даже небольшого числа переменных может быть весьма велико. Если А и В - это две переменные, некоторой функцией которых может служить X, то необходимо будет проверить следующие сочетания: а) ни А, ни В по отдельности или в сочетании не вызывают X; 6) А вызывает X, а В нет; в) В вызывает Л', а А нет; г) А и В могут привести к появлению Х по отдельности или совместно; д) А в совокупности с В дают X, но по отдельности ни одна из этих переменных Х не вызывает; е) А вызывает Х в отсутствие В, но не приводит к появлению Х в присутствии В и т.д. - имеется еще целый ряд возможных комбинаций, истинность или ложность которых нужно эмпирически проверить, прежде чем будет можно завершить причинный анализ.

Вот теперь мы можем набросать примерную схему того, как размышляет подросток. Он начинает с организации различных элементов "сырых" данных методами конкретных операций... Затем этим организованным элементам придается форма утверждений или предложений, и они могут комбинироваться разными способами между собой...

Далее комбинации трактуются как гипотезы, подлежащие подтверждению или опровержению в последующем исследовании. Действительно ли А вызывает А? Если это так то не вызывает ли его и 5? Правильно ли, что А вызывает Х только при отсутствии В~> Подобные гипотетические вопросы составляют область возможного при решении таких задач; и подросток считает своей задачей определение реального положения вещей путем их последовательной эмпирической проверки". (По материалам Ж. Пиаже.)

Подросток становится способным не только представлять различные возможные пути преобразования данных для эмпирического их испытания, но может и логически истолковывать результаты эмпирических проб. Помимо того что подросток способен "парить" над действительностью посредством планирования и контроля своих свободных фантастических построений, он научается прекрасно рефлексировать на свои умственные действия и операции и получать от этого интеллектуальные эмоции. Вновь обратимся к суждениям Ж. Пиаже.

"Но как можно объяснить новую способность подростка ориентироваться на абстрактное, прямо не существующее (с точки зрения постороннего наблюдателя, сравнивающего подростка с ребенком), но что рассматриваемое изнутри является неотъемлемым средством его приспособления к социальным нормам взрослых и вследствие этого предметом его самого непосредственного и глубокого интереса? Нет сомнения, что она служит самым прямым и, кроме того, самым простым проявлением формального мышления. Формальное мышление - это размышление о мыслях; пропозициональная логика является операциональной системой второго порядка, направленной на предложения, истинность которых, в свою очередь, зависит от операций с классами, отношениями и числами. В то же время нормальное мышление - это изменение на обратные отношения между действительным и возможным: эмпирические данные включаются как отдельная часть в общую совокупность возможных комбинаций.

Таковы те две особенности, которые являются источником живых реакций, всегда столь эмоциональных, которыми подросток пользуется, чтобы, приспособляясь к обществу, построить свои собственные идеалы.

Конструкция теорий подростка всегда обнаруживает, что он овладел способностью к рассуждающему мышлению и в то же время, что его мышление позволяет ему вырваться из области настоящего и вторгнуться в область абстрактного и возможного. Конечно, это вовсе не означает, что формальные структуры сначала образовались сами по себе, а уже затем стали применяться как средство приспособления там, где они доказали свою соци­альную и индивидуальную пользу. Оба процесса - развитие структуры и повседневное ее применение - относятся к одной и той же реальной действительности, и именно благодаря тому, что формальное мышление играет такую существенно важную роль с функциональной точки зрения, оно и достигло столь общей и логической структуры. Повторим еще раз: логика не оторвана от жизни, она есть только выражение операциональных координации, имеющих важное значение для действий" (по материалам Ж. Пиаже). То, насколько быстро подросток способен выйти на уровень теоретического мышления, определяет глубину постижения им учебного материала и развитие его интеллектуального потенциала. Во всяком случае, в отрочестве престижно быть преуспевающим в интеллектуальной деятельности.

Обсуждая особенности учебной деятельности в отрочестве, мы брали предметом анализа возможностей этого возраста верхнюю планку в развитии мышления - решение, способность к рефлексии и т.д. Однако в действительности многие подростки продолжают оставаться на уровне конкретного мышления. Это может быть обусловлено индивидуальным развитием: через некоторое время подросток преодолеет этот уровень. Но для кого-то это может казаться пределом развития. Причин, объясняющих задержку или остановку в развитии, гораздо больше, чем предполагаемых Ж. Пиаже комбинаций в небольшом числе переменных А и В: это и различные социальные условия, и генетические особенности, и внутренняя позиция самого отрока. Комплекс причин обусловит стремление к развитию, поиск радости от рефлексии на свои (и чужие) умственные действия или безразличие (внешнее и внутреннее) к мышлению как форме умственной активности. В последнем случае угасает и значимость для подростка образовательной учебной деятельности. Он может занять пассивную позицию и по возможности просто ничего не делать. Но, мучимый совестью, будет искать приложения своих сил в другой деятельности.

Глава 2. Методы сбора социологической информации

.1 Наблюдение как метод психического исследования

Наблюдение - это способ получения информации, предполагающий непосредственную регистрацию наблюдателем происходящих событий. Бесспорное достоинство наблюдения - прямое восприятие событий, отсутствие "посредников" между исследователем и реальной действительностью. Для политической науки это имеет особое значение, поскольку, как неоднократно отмечалось выше, политическая реальность в наибольшей мере подвержена сознательным и неосознанным интерпретационным искажениям.

В то же время наблюдатель сам является человеком из плоти и крови, с собственным политическим мировоззрением, предпочтениями, ценностными ориентациями. По природе своей наблюдение неизбежно избирательно, и даже самый беспристрастный наблюдатель фиксирует реальность под определенным углом зрения, зависящим от особенностей его личности. Поэтому наблюдение можно в целом охарактеризовать как достаточно субъективный метод, хотя и существуют специальные методики, нацеленные на смягчение действия субъективного фактора (о них ниже).

Другое важное достоинство наблюдения - глубина и насыщенность собираемой информации. В ходе наблюдения исследователь получает не только сухой фактический материал, но "живой" образ ситуации, он способен различить оттенки, полутона происходящего, не фиксируемые более объективными и строгими методиками. Конечно, это свойство наблюдения имеет и свою отрицательную сторону: все та же субъективность получаемых данных.

Существует несколько оснований классификации наблюдения. С точки зрения участия наблюдателя в процессе, который является объектом наблюдения, выделяют включенное и невключенное наблюдение. В первом случае исследователь непосредственно участвует в процессе, за которым наблюдает. Так, если объектом наблюдения является политический митинг, исследователь находится в толпе митингующих, вместе с которыми скандирует лозунги, выражает свое одобрение или неодобрение выступающим и т. д. Используя включенный метод, наблюдатель получает информацию о небольшом фрагменте реальности, которая непосредственно его окружает, но эта информация будет полной, глубокой, эмоционально насыщенной. Включенное наблюдение дает наиболее интересные, но при этом и наиболее субъективные данные: невозможно участвовать в какой-то деятельности, сохраняя по отношению к ней полную эмоциональную дистанцию.

Особенно это касается массовых мероприятий, в ходе которых нередко проявляется феномен "передачи настроения": наблюдатель неосознанно становится эмоционально сопричастным окружающим людям, испытывает те же ощущения, что и они (эмоциональный подъем, агрессию и т.д.).

Основание другой классификации - знание/незнание людей, которые являются объектом наблюдения, о том, что за ними наблюдают. По этому основанию выделяют открытое (наблюдаемые осведомлены о процессе наблюдения) и скрытое (наблюдаемые не осведомлены) наблюдение. Например, большинство заседаний Государственной думы проходит в ситуации открытого наблюдения: за работой палаты следит большое число представителей прессы, о чем сами депутаты прекрасно осведомлены.

Открытое наблюдение, как правило, гораздо легче организовать с технической точки зрения. В то же время оно несет в себе определенный риск получения неадекватных результатов: знание наблюдаемых о процессе наблюдения за их поведением может стать фактором, влияющим на это поведение. Классический тому пример, приводимый во многих работах по социологии, связан с изучением производительности труда на ткацких предприятиях. Группа социологов (преимущественно мужчин) вела открытое наблюдение за работой ткачих (исключительно женщин) с целью выявить факторы, влияющие на производительность их труда. Результат оказался неутешительным: основным таким фактором стало присутствие на предприятии группы наблюдающих за ткачихами социологов. В политике хорошо известен "эффект камеры": многие политические лидеры в присутствии журналистов демонстрируют совершенно иное поведение, нежели в непубличных ситуациях.

Еще одна классификация касается степени стандартизации процедуры наблюдения. Выделяют стандартизованное (структурированное, контролируемое) и нестандартизованное (свободное, неконтролируемое) наблюдение. В первом случае исследователь фиксирует наблюдаемый процесс в соответствии с заранее разработанной строгой процедурой. Ключевой момент подготовки к стандартизованному наблюдению - операционализация изучаемых признаков до уровня аудиовизуально наблюдаемых индикаторов.

Скажем, одной из задач прикладного исследования является определение степени авторитетности нескольких лидеров конкретной партии в среде партийной элиты (руководства). Методом измерения данного признака выбирается, например, невключенное открытое наблюдение. Наблюдаемым событием будет ежегодная партийная конференция, на которой будут выступать все интересующие исследователя партийные лидеры.

Примем в качестве исходной посылки, что авторитетность партийного лидера будет проявляться, в частности, во внимании и поддержке аудиторией его выступления. Далее необходимо привести неоперациональные понятия "внимание" и "поддержка" к эмпирически наблюдаемому виду, причем наблюдаемому аудиовизуально. Так, признак "внимание" может быть операционализирован через:

• уровень шума в зале в процессе выступления оратора;

• число выходящих из зала во время выступления;

• число людей, разговаривающих друг с другом;

•число людей, занимающихся посторонними делами (читающих газету, разговаривающих по мобильному телефону и т. д.).

Чем меньше значение каждого из операциональных признаков, тем выше уровень внимания к оратору.

Признак "поддержка" может быть операционализирован через:

• продолжительность аплодисментов по завершении выступления оратора;

• громкость аплодисментов по завершении выступления оратора;

• количество раз, когда выступление оратора прерывалось аплодисментами;

• количество одобрительных возгласов из зала;

• количество неодобрительных возгласов из зала и т. д.

Для каждого из операциональных индикаторов определяется единица счета. Например, продолжительность аплодисментов может измеряться в секундах (интервальная шкала), уровень шума в зале - на порядковом уровне (отсутствует, слабый, умеренный, громкий, овация).

Все операциональные признаки и соответствующие им единицы счета заносятся в специальную карточку наблюдателя, которая заполняется в процессе наблюдения. По итогам наблюдения мы сможем количественно оценить значения признаков "внимание аудитории" и "поддержка аудитории" применительно к каждому из выступающих. При этом необходимо будет сделать поправку на время выступления оратора, помня, что первый выступающий имеет дело со свежей аудиторией, последний - с уставшей.

Основное достоинство стандартизованного наблюдения заключается в том, что оно существенно снижает субъективность данной процедуры. В то же время значительно уменьшаются глубина и насыщенность получаемой информации - она в какой-то мере обедняется. Возникает риск упустить существенные особенности поведения наблюдаемых, не учтенные исследователем при разработке программы наблюдения. Это компенсируется наличием в карточках графы "Заранее не формализуемые пометки", но лишь частично: наблюдатель неизбежно будет концентрироваться на параметрах, обозначенных в карточке.

Свободное наблюдение не предполагает столь жестко структурированной процедуры фиксации данных, исследователь руководствуется лишь общим планом. При этом свободное наблюдение остается научным методом сбора информации, поскольку:

• оно подчинено четко сформулированным целям и задачам исследования;

• наблюдатель понимает, какие конкретно характеристики поведения ему интересны;

• результаты наблюдения в том или ином виде фиксируются;

• информация, полученная посредством наблюдения, поддается проверке на надежность.

Подход "Пойду посмотрю, что там происходит" принципиально не приемлем ни при каком научном наблюдении.

Наконец, различают индивидуальное и групповое наблюдение. В последнем случае наблюдение осуществляется несколькими людьми. При групповом наблюдении важно учесть два момента. Во-первых, необходимо четко определить пространственные позиции каждого из наблюдателей, чтобы все вместе они охватывали объект наблюдения целиком, а их индивидуальные сектора не пересекались. Во-вторых, до начала процедуры наблюдения следует определить правила и принципы, в соответствии с которыми отдельные наблюдения будут складываться в единую картину происходящего. Эффективное решение этой задачи возможно за счет использования стандартизованного наблюдения; использование иных методик с высокой вероятностью приведет к тому, что собрать отдельные фрагменты в единое целое будет попросту невозможно.

2.2 Опрос как метод психологического исследования

Метод опроса используется в психологии в двух формах: анкетирования и беседы.

Беседа - один из распространенных психологических методов, особенно необходим при определении профессиональных качеств работника, выявлении особенностей мотивации работника данной специальности, оценке качества рабочих мест.

При проведении беседы необходимо учитывать, что она должна:

 строиться по заранее продуманному плану;

 проводиться в атмосфере взаимного доверия, носить характер

 свободного диалога, а не допроса;

 исключать вопросы, имеющие характер подсказки или внушения.

Важным требованием к проведению этого исследования является соблюдение этических норм: конфеденциальность обстановки, соблюдение профессиональной тайны, уважение к собеседнику.

Источником информации в опросе являются письменные или устные суждения индивида. Метод опроса часто подвергается критике: выражается сомнение в достоверности информации, полученной из непосредственных ответов испытуемых. Для получения более достоверной информации создаются специальные опросники, позволяющие получить ту информацию, которая соответствует определенной гипотезе, и эта информация должна быть максимально надежной. В психологии разработаны специальные правила составления вопросов, расположения их в нужном порядке, группировки в отдельные блоки и т.д.

Если опрос проводится письменно с использованием анкеты, то говорят о методе анкетирования, преимущество которого состоит в том, что в нем одновременно может участвовать группа лиц. Полученные в ходе анкетирования данные могут быть статистически обработаны. В юридической практике анкеты применяются достаточно широко, но необходимо помнить, что получение надежных и достоверных фактов требует профессиональных знаний от составителей анкет. Плохо составленная анкета не только не дает достоверной информации, но и компрометирует сам метод. Оценивая в целом метод анкетирования, можно отметить, что он представляет собой средство первичной ориентировки, предварительной разведки. Полученные при анкетировании данные намечают направления дальнейшего изучения личности или группы.

Глава 3. Практическая часть

Опрос проводился в СШ №17 г. Пинска.

Опрашиваемые подростки 2000-2001 года рождения.

"А" класс. В классе 18 человек. Классный руководитель Безручко Валентина Федоровна, имеет 1 категорию, стаж работы 10 лет.

"Б" класс. В классе 20 человек. Классный руководитель Волкова Людмила Николаевна, имеет высшую категорию, стаж работы 25 лет.

Зайдя в класс, меня встретили вопросы "Кто?", "Зачем?", "Почему?". Объяснив им ситуацию, решили мне помочь. Расселись за парты и начали активно участвовать в опросе. Метод опроса - беседа, один из распространенных психологических методов. Мои вопросы:

Географическое положение Беларуси. Природно-климатические условия Беларуси.

. Скажите, где расположена Республика Беларусь? (В восточной части Европы)

. Какая большая часть территории Республики Беларусь? (равнинная, с многочисленными следами ледниковой деятельности)

. Какой климат в Беларуси? (умеренный континентальный)

. Какие вы знаете основные реки на территории Республики Беларусь? (Днепр (с притоками Березина, Припять, Сож), Западная Двина, Неман (с притоком Вилия), Западный Буг)

. Сколько вы знаете озер? Назовите самые известные вам (Свыше 10 тыс. озер (Нарочь, Освейское, Лукомльское, Дрисвяты и др.)

. Сколько территории нашей станы занимают болота? (Более 1/3 терр. занимают болота, главным образом распространенные в Полесье. Водохранилища (Вилейское, Заславльское и др.).

. Как вы думаете сколько территории занимают смешанные леса? (Смешанные леса занимают ок. 1/3 территории республики)

. Какие вы знаете заповедники находящиеся на территории Беларуси? (Беловежская Пуща, Березинский и Припятский заповедники)

. Какая площадь нашей страны? (207600 км²)

. Сколько вы знаете областей в Беларуси? (6 - Брестская, Витебская, Гродненская, Гомельская, Могилевская, Минская)

. А вы знаете площадь нашей Брестской области? (32700 км²)

Все ребята молодцы. На вопросы отвечали активно. Друг друга не перекрикивали, просто поднимали руку. Географическое положение и природно-климатические условия Беларуси ученики 8-х классов знают хорошо. На первый вопрос из 38 человек ответили правильно 29. На второй вопрос отвечало очень мало, из 38 правильно ответили только 6 человек. С четвертого по восьмой вопрос включительно ребята отвечали хорошо, а на 9 вопрос ответили только 8 человек из 38. На десятый ответили все, и на одиннадцатый ответили 35 человек.

Итоги ответов и количество детей, которые отвечали и не отвечали на вопросы, я занесла в Приложении А в таблицу 1:

Таблица 1 "Результаты психологического исследования учеников 8-х классов"

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Вопросы | Дети, кол-во | Всего ответили (%) | Мальчики (%) | Девочки (%) | Те, кто не ответил (%) |
| 1 | 38 | 29 (96,6%) | 10 (1,6%) | 19 (96,5%) | 9 (3,42%) |
| 2 | 38 | 6 (2,28%) | 2 (0,32%) | 4 (0,88%) | 32 (97,72%) |
| 3 | 38 | 37 (99,62%) | 15 (97,43%) | 22 (100%) | 1 (0,38%) |
| 4 | 38 | 35 (98,86%) | 15 (97,43%) | 20 (98,7%) | 3 (1,14%) |
| 5 | 38 | 34 (98,47%) | 14 (96,2%) | 20 (98,7%) | 4 (1,52%) |
| 6 | 38 | 35 (98,86%) | 16 (100%) | 19 (96,5%) | 3 (1,14%) |
| 7 | 38 | 37 (99,62%) | 16 (100%) | 21 (99,6%) | 1 (0,38%) |
| 8 | 38 | 36 (99,24%) | 14 (96,2%) | 22 (100%) | 2 (0,76%) |
| 9 | 38 | 8 (3,04%) | - | 8 (1,76%) | 30 (96,96%) |
| 10 | 38 | 38 (100%) | 16 (100%) | 22 (100%) | - |
| 11 | 38 | 35 (98,86%) | 14 (96,2%) | 21 (99,6%) | 3 (1,14%) |

Ученикам 8-х классов очень понравилось участвовать в опросе, даже те, кто не смог ответить на вопросы не расстроились. Они пригласили меня на следующий учебный год, и пообещали, что в следующий раз ответят на все мои вопросы. Я была удивлена знаниями учеников про Беларусь, и поняла, что ученики в наше время очень способные и хочется им пожелать, что бы их знания в более старших классах накапливались и увеличивались.

Заключение

В данной работе было показано, что психология действительно обладает методом, который позволяет эффективно проводить психологические исследования, этот метод был подробно рассмотрен в курсовой. Многие вопросы рассмотрены в аспекте современной дидактики и психологии.

За время проведения исследования были изучены отношения старшего школьника к некоторым географическим и природно-климатическим факторам. Описали психолого-педагогические основы обучения географии, причинно-следственные связи, закономерности и факты. Раскрыли особенности развития мышления в подростковом возрасте.

Мной был проведен опрос в СШ №17 г. Пинска в 8 "А" и 8 "Б" классах. Из опроса можно сделать следующие выводы:

ученики хорошо знают географическое положение Республики Беларусь;

на поставленные вопросы отвечали в основном девочки;

ученики в наше время очень способные и активные.

Список использованных источников

1. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие для вузов. М.: Академич. проект, 2002.

. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: ТЦ "Сфера", при участии "Юрай-М", 2001. 464 с.

. Методические рекомендации по развитию пространственных представлений у школьников при изучении географии / М-во высш. и средн. спец. образования ТССР. Ашхабат: Минвуз ТССР. 1987, 24 с.

. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса / Ю.В. Бромлей. - М.: Наука, 1983.

. В мире подростка / Под ред. А.А. Бодалева. - М., Медицина, 1980. - 296 с.

. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2-х ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.В. Волкова: под ред. Б.С. Волкова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. - 343 с.

. Ерохина Е.А. К изучению межэтнических взаимодействий: исследовательские подходы // Этносоциальные процессы в Сибири. Вып. 3. - Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2000. - с. 27-31.

. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. - М.: Наука, 1975, с. 486.

. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. - СПб.: Питер, 2003, - 718с.

. Социология молодежи / Э.Г. Иоффе, Н.В. Павлова, Л.М. Ракитская, - Мн.: БГПУ, 2000. - 31 с.

. Хайруллина Н.Г. Грани этнической идентификации / Н.Г. Хайруллина. - Социологические исследования. - 2002. - №5.

Приложение



Географическое положение и территория Беларуси



Климат Беларуси



Река Днепр



Браславский озерный край



Болота Беларуси



Леса Беларуси



Европейский Зубр в Беловежской пуще