Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:
https://studservis.ru/gotovye-raboty/glava-diploma/27425

Тип работы: Глава диплома

Предмет: Психология и педагогика

Содержание

Стр.
Введение.....
Глава I. Стили учебной деятельности и факторы их формирования
1.1. Стили учебной деятельности
1.1.1. Основные этапы становления понятия "стиль" в психологии .....
1.1.2. Понятие о стиле учебной деятельности и стиле учения .....
1.1.3. Классификация стилей учения.....
1.2. Факторы, влияющие на формирование стиля учебной деятельности....
1.2.1. Характеристика индивидуально-типологических особенностей в подростковом возрасте .....
1.2.2. Формирование у учащихся мотивации к учебно-познавательной деятельности .....
1.2.3. Факторы, влияющие на формирование стиля учебной деятельности....

Глава 2. Изучение факторов формирования стилей учебной деятельности у подростков

Глава 3. Анализ результатов изучения факторов формирования стилей учебной деятельности у подростков

Выводы .....
Заключение .....
Список литературы .....
Приложения .....

Введение

Проблема взаимосвязи индивидуального стиля учебной деятельности и уровня тревожности является одной из ведущих в психологии. Она широко изучается в отечественной и зарубежной психологии. Изучение взаимосвязи индивидуального стиля учебной деятельности и уровня тревожности старшеклассников представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет улучшить процесс обучения и снизить тревожность старшеклассников.
Актуальность темы исследования можно рассматривать в следующих аспектах. Психологический аспект актуальности темы обусловлен тем, что в настоящее время увеличилось число тревожных школьников, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, в результате не способных к построению гармоничных отношений со сверстниками и характеризующимися тенденцией к снижению самооценки, формированию негативного «Я-образа». Кроме того, она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности личности, к трудностям в общении. Закрепление и усиление тревожности приводит к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки, способствуя увеличению и сохранению тревожности.

Глава I. Стили учебной деятельности и факторы их формирования

1.1. Стили учебной деятельности

1.1.1. Основные этапы становления понятия "стиль" в психологии

Заглянув в толковые словари русского языка, мы видим, что слово «стиль», происходит от греческого слова stylos. Так назвали заострённую палочку для письма на вощёных дощечках. Сегодня под стилем понимают характерную манеру поведения, способ и метод деятельности, совокупность приёмов какой-нибудь работы. С философской точки зрения стиль определяется как «характерное физиогномическое единство каких-либо явлений человеческой жизни и деятельности, типичная форма его внешнего выражения».

Довольно распространенной является точка зрения, согласно которой стиль - это и есть индивидуальность, личность. При этом подчеркивается преобладающая роль личностного фактора в процессе формирования стиля. Наиболее образным является определение немецкого поэта Вольфганга Гете (1858-1938), считающего стиль "проявлением высших свойств индивидуальности человека". Это общее представление нашло отражение и в представлениях современных психологов о существовании "эффективных" и "неэффективных" стилей, которые рассматривались в отрыве от конкретных видов поведения и деятельности.

Взаимопроникновение концепций, сформулированных в разных областях знания, всегда было замечательной чертой развития учения о стиле. Например, постулат о тождественности личности и ее поведения, еще в XVIII веке получивший выражение в знаменитой формуле французского натуралиста Г. де Бюффона (1888; см. Гей, 1964): "Стиль - это человек!", из области литературы и искусствоведения трансформировался в ряд психологических теорий - среди авторов которых выдающиеся ученые-психологи Альфред Адлер, Гордон Оллпорт, Генрих Роршах. Однако во всех этих теориях фактически отождествляются такие разные понятия как индивидуальность, стиль, жизнедеятельность.

В истории появления, становления и развития понятия "стиль" можно выделить три этапа.

Первый этап – 20-50 годы XX века. Впервые понятие "стиль" начал использовать в своих работах Альфред Адлер в 1927 году. В своих работах он говорил, что для преодоления своих комплексов неполноценности, для компенсации своих психических и физических недостатков, человек вырабатывает свою индивидуальную тактику и стратегию поведения. Формирует свой, сугубо индивидуальный стиль жизни. Попытки формирования индивидуального стиля жизни могут быть успешными (человек учится работать над своими комплексами и преодолевает их, успешно вписываясь в окружающий социум) или неуспешными (свои неудачи человек списывает на болезни или окружающих).

В 1937 году Гордон Оппорт использовал понятие "стиль" описывая экспрессивный аспект поведения человека, который характеризует предрасположенность индивидуума к определенному восприятию действительности и к определенному поведению в условиях этой действительности.

Оппорт писал, что сформированность стиля является свидетельством способности личности к самореализации, а значит, предполагает высокий уровень психической организации собственного "Я" человека. Именно в работах Оппорта стиль перестает рассматриваться как некие издержки психологических исследований и предстает системой индивидуальных различий присущих конкретному человеку.

В 50-70 годы XX века понятие стиля используется для изучения индивидуальных отличий в способах познания своего окружения. В работах Германа А. Уиткина, Роберта Олтмана и других психологов появляется понятие "когнитивный стиль". Под когнитивным стилем они понимали индивидуальные особенностей восприятия, анализа, категоризации и воспроизведения информации. Работы этих психологов открыли второй этап развития понятия "стиль".

Не смотря на то, что в переводе с английского на русский слово "когнитивный" соответствует слову "познавательный", психологи не отождествляют понятия "когнитивный стиль" и "познавательный стиль". Считалось, что познавательный стиль имеет отношение к процессу отражения действительности в индивидуальном сознании в виде познавательного образа (сенсорного, мнемического, мыслительного, перцептивного), а когнитивный стиль – к механизмам переработки информации в процессе построения познавательного образа.

Таким образом, на втором этапе развития понятия "стиль" его рассматривали как систему индивидуальных различий в процессе переработки информации об окружающем мире, а в более широком смысле слова, в индивидуально своеобразных способах изучения реальности.

Главной чертой второго этапа стал переход на определение того или иного стилевого свойства с помощью

процедуры измерения. Были разработаны специальные стилевые методики, которые впоследствии привели к разрушению идеологических основ традиционного стилевого подхода.

1.1.2. Понятие о стиле учебной деятельности и стиле учения

Стили обучения определяются доминированием определенной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Они выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению.
Прежде чем говорить об идентичности понятий "стиль учебной деятельности" и "стиль учения" обратимся к их определениям. Национальная психологическая энциклопедия трактует эти понятия следующим образом.
В общей теории учения, основы которой были заложены Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Дистервегом, в нашей стране - К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким, П.П. Нечаевым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, а также крупнейшими представителями отчественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия - Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, И. Лингартом, И. Ломпшером и другими учеными, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, приоритет в научной разработке которой принадлежит России. Ее разработчики - Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.
"Учебная деятельность" - достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике.
1. Иногда учебная деятельность рассматривается как синоним научения, учения, обучения.
2. В "классической" советской психологии и педагогике учебная деятельность определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий.
3. В трактовке направления Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова учебная деятельность - это один из видов деятельности школьников и подростков, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.
(https://studfiles.net/preview/2365440/page:226/)
Совершенно понятно, что само определение учебной деятельности говорит об обязательном присутствии социума, но ведь любая личность – социальна! Это и позволяет нам отождествлять понятия "стиль учебной деятельности" и "стиль учения" применительно к каждой конкретной личности. Хотя все здесь совсем не просто.
Задача психологов и педагогов состоит в том, чтобы помочь ученику в начале осознать то, чем он владеет от природы: какие способы усвоения информации ему подвластны. Затем, ознакомить подростка с вообще существующими приемами обработки информации, и лишь потом, научить его использовать природный дар во благо. Ученик осознав, что он богат и уникален от природы, вместе со взрослыми начинает формировать свой собственный стиль успешной учебной деятельности, который будет позволять ему удачно решать поставленные перед ним задачи.
Главное – понять, какой фундамент был заложен изначально. Это и есть первоначальный стиль учения. Его надо не ломать, а укреплять всеми способами, которые сочетаются с первоначальным имеющимся материалом. Это необходимое условие формирования в дальнейшем успешной учебной деятельности.
Все наши современные стандарты образования нацелены на индивидуальную деятельность каждого ученика. Но прежде чем заняться любым видом деятельности, необходимо понимать - чем ты владеешь. Вот здесь и возникает проблема.
Выкидывая ученика в море самостоятельности, мы не даем ему скромной инструкции по поводу того, что у него вообще есть помимо поставленной задачи. И в результате, как правило, расстраиваются все. И учителя – списал или вообще не сделал, и ученики – все плохо, я - дурак, и родители – у меня лоботряс. А ведь на самом деле все не так. И виноват в этом точно не ученик. Это мы взрослые не сумели ему показать: что у него всегда под рукой, а зачем еще следует дотянуться.

1.1.3. Классификация стилей учения

Прежде всего, следует уточнить значение термина «стиль учения». Этот термин, появившийся в западной психолого-педагогической литературе в 70-х годах прошлого столетия, характеризовал типичный для данного индивидуума (школьника, студента, взрослого) подход к процессу своего обучения.

Наибольшее распространение в западных исследованиях получили идеи Д. А. Колба (Kolb, 1976; 1984). Он выделил такие полярные измерения интеллектуальных возможностей учащихся, как конкретность/абстрактность мышления и склонность перерабатывать информацию на уровне действия либо наблюдения. По его мнению, существуют четыре стадии (цикла) учебной деятельности. Сначала ученик знакомится с конкретной ситуацией, накапливая конкретный опыт, затем идет этап рефлективного наблюдения за происходящим, после чего происходят концептуализация результатов наблюдения и формирование теоретических понятий, которые впоследствии проверяются на основе практического экспериментирования. В результате эксперимента появляется новый конкретный опыт, так что весь цикл начинается заново. В соответствии с указанными циклами можно говорить о четырех стилях учения (см. рис. ____).

Модель Колба — одна из самых известных и широко используемых теорий стилей учебной деятельности. Психолог Дэвид Колб впервые изложил свою теорию стилей познания в 1984 году. Он посчитал, что наши индивидуальные стили обучения возникают из-за наших генов, жизненного опыта и требований нашей текущей среды. В дополнение к четырём различным стилям, Колб сформулировал также теорию экспериментального обучения и разработал опросник стилей познания.
В его теории обучение рассматривается как цикл, состоящий из четырёх этапов. Во-первых, его основу составляет непосредственный и конкретный опыт. Далее человек производит наблюдение и начинает обрабатывать получаемую в ходе наблюдения информацию. На следующем этапе он формирует абстрактные понятия и формулирует на их основе гипотезы. Наконец, ученик использует эти понятия в новых ситуациях. После этого шага, процесс повторяется бесчисленное количество раз.
Учебные стили, описанные Колбом, основаны на двух основных параметрах: активного/рефлективного и абстрактного/конкретного.
Конвергаторы
Люди с этим стилем познания особенно предрасположены к абстрактному мышлению и активному экспериментированию. Кроме того, они всегда готовы к практическому применению полученных знаний или возникших у них идей. Лучше всего они действуют, как правило, в ситуациях, когда необходимо найти одно решение или один-единственный ответ на вопрос.
Дивергаторы
Доминирующие способности дивергаторов заключаются в получении конкретного опыта и критическом анализе полученной информации, что практически противоположно сильным сторонам конвергаторов. Люди с этим стилем познания хорошо умеют видеть картину в целом и собирать небольшие обрывки информации в осмысленное единое целое. Дивергаторы, как правило, эмоциональны и творчески настроены, они с удовольствием пользуются мозговым штурмом, чтобы генерировать новые идеи. Художники, музыканты, консультанты и люди с большим интересом к изобразительному искусству, гуманитарным наукам, как правило, обладают именно этим стилем познания.
Ассимиляторы
Ассимиляторы способны к абстрактному мышлению и критическому анализу полученного опыта. Понимание и создание теоретических моделей является одной из самых сильных их сторон. Они, как правило, больше заинтересованы в абстрактных идеях, а не в людях, и, к тому же, их не сильно заботит возможность практического применения их теорий. Этим стилем учебной деятельности обладают, прежде всего, математики и представители фундаментальных наук. Ассимиляторы получают также удовольствие от работы, которая подразумевает планирование деятельности и исследовательскую работу.
Аккомодаторы
Люди с этим стилем познания лучше всего готовы к получению конкретного опыта и активному экспериментированию. Этот стиль — абсолютно полная противоположность стилю ассимиляторов. Аккомодаторы по сути своей исполнители; они с удовольствием проводят эксперименты и реализуют планы. Из всех представителей четырёх стилей познания, аккомодаторы, как правило, больше всего любят риск. Они мыслят мгновенно и спонтанно меняют свои планы в ответ на новую информацию. При решении задач они чаще всего пользуются методом проб и ошибок. Люди с этим стилем учебной деятельности часто работают в технических областях или сферах, ориентированных на практические действия работников — такие, как продажи и маркетинг.
Сходство с юнгианской теорией личности
Колб предположил, что его теория расширяет и развивает теорию личности Карла Юнга, которая фокусируется как раз на том, как люди предпочитают взаимодействовать с миром и адаптироваться к нему.

Кроме того, стили познания Колба имеют много общего со стилями, выделяемыми в типологии Майерса-Бриггса (MBTI). Концепция Юнга также базируется на типах, определённых в MBTI.
MBTI — опросник, созданный на основе работ Юнга, который рассматривает личность по четырём основным параметрам. Связка параметров экстраверсия/интроверсия, выделяемая в MBTI очень похожа на связку активный/рефлективный в теории Колба. Экстраверты и экспериментаторы — как правило, исполнители; интроверты и наблюдатели, как правило, воздерживаются от претворения идей в жизнь. Связка чувства/мышление в MBTI также очень похожа на связку конкретное/абстрактное в модели Колба. Предпочитающие чувства и конкретный опыт, как правило, больше сосредоточены том, что имеет место здесь и сейчас, в то время как те, склонен к размышлениям и предпочитает работу с абстрактными понятиями, выбирают работу с теорией.
Изучая подростков, Колб и Голдман обнаружили, что существует корреляция между стилями познания подростков и избранной ими специализации. Студенты обладали такими стилями познания, которые были тесно связаны с их специализацией и помогали работать в направлениях, представляющих интерес. Например, студенты, поступающие на факультет управления чаще всего имели аккомодационной стиль познания, в то время как среди будущих математиков больше всего было ассимиляторов. Результаты также показали, что студенты, чьи специализации соответствовали стилям познания, были больше привержены своей сфере деятельности, чем те из подростков, кто избрал специализацию, не связанную с их стилем познания.
Используя модель Колба как отправную точку, П. Хани и А. Мамфорд описали те же четыре стиля учения в более простых терминах: деятельностный (деятель), рефлексивный (рефлектирующая личность), теоретический (теоретик) и прагматический (прагматик) (Honey, Mumford, 1986). Впоследствии было показано, что, судя по результатам факторизации данных разработанного ими опросника, в действительности следует говорить о двух стилях: деятельностном (ориентация на применение знаний и склонность обучаться посредством практических ситуаций) и аналитическом (ориентация на логический анализ и теоретическое обоснование) (Allison, Hayes, 1990).
Наконец, А. Р. Грегорс определял стили учения в зависимости от того, опирается ли ученик на конкретный опыт либо абстрактные знания, а также от того, имеют ли стратегии его учения последовательный либо случайный характер (Gregors, 1982).
Особый интерес представляет позиция Г. Рейнерта, согласно которой стили учения могут быть определены в терминах разных модальностей опыта. Им выделены стили с преимущественным использованием визуальных образов, вербальных символов, звуков, эмоциональных переживаний (Reinert, 1976).
Р. Данн, К. Данн и Г. Прайс определили стили учения как способность учащегося взаимодействовать со своим образовательным окружением, которую следует рассматривать в качестве некоторого репертуара поведения, формирующегося на основе одновременного действия пяти факторов. (Dunn, Dunn, Price, 1989).
Л. Карри предложил «трехслойную модель» стиля, попытавшись объединить разные подходы в исследованиях стилей учения по аналогии с устройством луковицы. Внутренний слой «стилевой луковицы» образуют личностные типы, оказывающие влияние на своеобразие познавательной деятельности человека и выявляемые с помощью опросника Майерс-Бриггс, средний слой – стили как способы переработки информации (когнитивные стили) и внешний, поверхностный слой – учебные предпочтения (стили учения) (Curry, 1987).
Б. Лу Ливер систематизировала разные типы учебных предпочтений учащихся (предпочитаемые методы обучения, типы учебника, формы предъявления учебной информации и т. д.) с учетом специфики культурной среды. Ею были выделены два основных подхода к обучению, которые она назвала «западным» и «не-западным». В табл. ___ приводятся биполярные свойства, различающие учащихся этих двух типов.

Несмотря на то, что набор вышеперечисленных стилевых свойств носит достаточно произвольный характер, такая классификация весьма удобна как рабочий инструмент анализа особенностей стилевого поведения ученика и учителя. (Холодная - Когнитивные стили. О природе индивидуального ума)

1.2. Факторы, влияющие на формирование стиля учебной деятельности

1.2.1. Характеристика индивидуально-типологических особенностей в подростковом возрасте

Так что же на самом деле влияет на формирование стиля индивидуальной учебной деятельности, и какие коррекционные действия здесь уместны?
Прежде, чем разобраться с факторами, влияющими на формирование стиля учебной деятельности у

подростка, давайте вспомним тот незабываемый период в жизни каждого человека, когда ты начинаешь учиться смотреть на мир "по-взрослому".

Самый сложный период взросления человека – подростковый. Переход от детства к взрослости характеризуется формированием социальных установок, отношения к окружающим, к самому себе. Происходит окончательная стабилизация основных черт характера и форм поведения. В этом возрасте переплетаются и борются между собой различные устремления и желания. Психология определяет подростковый возраст с 10 до 16 лет. Это именно тот возраст, когда ребенок приходит обучение в школе. [Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996. - 374 с., с.222]
Для этого периода характерны и положительные, и отрицательные явления, сопровождающие взросление. С одной стороны - проявление дисгармонии личности, сворачивание, а иногда и ломка установившейся системы интересов ребенка, ярко выраженный протест против мнения взрослых. С другой стороны, разнообразие новых отношений и ощущений, возрастающая самостоятельность, более сложные отношения со взрослыми и расширяющийся круг действий и многое другое.
Но главное, что происходит с ребенком в этот период - это выход на качественно новую социальную позицию и формирование сознательного отношения к себе как к члену общества.
В этот период объем мозга подростка почти сравнивается с объемом мозга взрослого человека. Значительно улучшается контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями. Но все еще процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Начинается усиленная деятельность ассоциативных волокон. ["Возрастная и педагогическая психология". Под ред. А.В. Петровского. М., Просвещение, 1973.].
В этот период подростки уже могут целенаправленно и длительное время сосредотачиваться на интересном им материале, их восприятие информации более организовано и планомерно. Большое значение в этот период имеет отношение подростка к наблюдаемому объекту. Возрастает критичность мышления, требовательность к получаемой информации. Значительно улучшается способность к абстрактному мышлению.
Для подростков характерно заметное развитие критичности мышления. Если в начальной школе ученик принимал на веру всю информацию, получаемую от учителя или из учебника, то в среднем и старшем звене на смену вере приходит желание проверить и убедиться в справедливости и правильности той или иной мысли, положения, суждения. Нет доказательства – нет веры, нет веры – значит учитель не прав.
В старшем подростковом возрасте юношеский максимализм приводит к снижению авторитета взрослых в целом и педагогов в частности. Это объясняется тем, что в подростковом возрасте взрослый человек перестает рассматриваться как возможный партнер по общению. Взрослые люди начинают восприниматься подростками как источник обеспечения их жизни. ["Возрастная и педагогическая психология". Под ред. А.В. Петровского. М., Просвещение, 1973.].
В первую очередь подростковый возраст характеризуется интенсивными изменениями как в физическом плане, так и с точки зрения психологии. Темп роста в период подросткового возраста сравним с тем, как растет ребенок до 2 лет, при этом особенность подростков заключается в более быстром росте скелета. Мышечная ткань растет несколько медленнее, из-за чего многие подростки кажутся нескладными и неуклюжими. Внутренние системы органов также развиваются интенсивно. Важным моментом является половое созревание, которое начинается именно в подростковом возрасте и сопровождается интенсивной выработкой гормонов у подростков обоих полов.
Поскольку изменившийся гормональный фон влияет на настроение, для этого периода характерны резкие эмоциональные перепады, а также склонность к конфликтам и агрессии. На первый план выходит общение со сверстниками, тогда как учеба для некоторых становится второстепенной. Под влиянием внешних факторов, а также внутреннего формирования собственного «Я» происходит переоценка ценностей и самоопределение на будущее. Противоречие подросткового возраста заключается в том, что ребенок стремится продемонстрировать собственное взросление, но в то же самое время не готов возложить на себя ответственность. Период подросткового возраста
Период подросткового возраста охватывает временной промежуток от 12 до 17 лет. В силу того, что на протяжении этого времени происходит большое количество изменений, целесообразно разделить этот этап на два периода – младший и старший подростковый возраст.
Младший подростковый возраст подразумевает детей от 12 до 14 лет. Это время совпадает с переходом ребенка на новую систему обучения: если в начальной школе уроки проходили под руководством одного

педагога, то после 5 класса ученики знакомятся с большим количеством учителей-предметников, что вызывает необходимость перестраиваться на новые условия. Все более важным становится общение, которое в первую очередь ориентировано на сверстников.
В процессе этого общения подросток усваивает определенные социальные нормы взаимодействия, а на основе обратной связи от сверстников формирует определенную самооценку. Старший подростковый возраст Период с 15 до 17 лет определяется как старший подростковый возраст, иногда также называемый ранней юностью. К основным новообразованиям старшего подросткового возраста относят профессиональное и жизненное самоопределение, ведь именно в старших классах подростку необходимо решить, чем он будет заниматься в дальнейшем после школы.
В этом возрасте продолжает формироваться образ собственного «Я», который опирается в первую очередь на то, какие оценки подросток получает от тех, с кем он общается. Становятся крайне важными эмоциональные контакты, в том числе получение признания от противоположного пола. Чем отличаются подростковый и юношеский возраст Хотя юношеский возраст от подросткового отделяют, определяя его как период с 17 до 20 лет, грань перехода от подростка к юноше достаточно расплывчата.
Подростковый и юношеский возраст стоят рядом на возрастной шкале, и у них есть некоторые отличия. Если подросток пока что находится в процессе формирования собственного мировоззрения, из-за чего ему часто сложно определиться с принятием определенных решений, то в юношеском возрасте психика становится более устойчивой, появляется склонность логически обдумывать собственные поступки и их последствия. Физически юноши также отличаются от подростков. Их тело теряет подростковую угловатость, ярче проявляются отличия в плане мужского и женского телосложения.

1.2.2. Формирование у учащихся мотивации к учебно-познавательной деятельности

Давайте теперь обратимся непосредственно к факторам, влияющим на формирование индивидуального стиля учебной деятельности, где одним из главных является мотивация к учению.
Разрушение Советского Союза, развал народного хозяйства, малоудачные и откровенно неудачные реформы, попытки построения постиндустриального общества в стране, оказали очень негативное влияние на систему народного образования. Была потеряна связь образования с реальной жизнью. Ослабла и сошла на нет мотивация к учению среди детей. И, тем не менее, именно вопросы мотивации ребенка к учению, занимают важнейшее место в учительской работе.
Совершенно понятно, что в сложившейся ситуации традиционно-иллюстративный тип обучения не мог изменить динамику падения интереса к образованию среди учеников. И особенно – подростков, которые как губка впитывали социальную атмосферу общества.
Личностно-ориентированный подход к процессу обучения развернул образование в сторону развития творческих способностей и культуры каждого ученика.
Если говорить о сегодняшнем образовании в школах, то учебная мотивация должна находиться в руках учителя и ученика, где учитель – применяет комплекс мер для формирования мотивации обучения (внешней мотивации), а у ученика, при этом, должна развиваться внутренняя мотивация (мотивация учения).
Крайне опасна здесь ситуация фетишизма оценок, которой именно взрослые укрепляют сознание подростка. Когда социальный статус ученика определяется его оценками по важным предметам. Результат этого – отрывочные и бессистемные знания по некоторым дисциплинам. Итог – абсолютное нежелание учиться, причем, в глобальном смысле слова, когда не интересен любой вид интеллектуальной деятельности.
А что такое вообще мотив и мотивация?
Мотивация (от лат. movere) - побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.
Мотив - одно из ключевых понятий психологической теории деятельности, разрабатывавшейся ведущими советскими психологами А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном. Наиболее простое определение мотива в рамках этой теории: «Мотив - это опредмеченная потребность».
Умелое использование этих определений на практике позволяет хорошим учителям и психологам добиваться блестящих результатов: сформированности индивидуальной учебной деятельности у каждого подростка. А ведь именно это является критерием высокого уровня развития психической организации собственного "Я". Такой человек легко пойдет по жизни, действительно продолжая учиться всегда не

потому, что надо, а потому, что хочется.
Характер мотивации учения и особенности личности являются, по сути, показателями качества образования. Именно поэтому в современной литературе накоплен большой теоретический и практический материал о способах развития и функционирования учебной мотивации. Определено психологическое содержание понятий учебная мотивация и учебный мотив, имеется ряд классификаций учебных мотивов, разработаны методы диагностики структуры учебной мотивации, сформулированы положения относительно условий и путей ее формирования и коррекции (Бибрих Р.Р., Вартанова И.И., Давыдов В.В., Елфимова Н.В., Ильин Е.П., Маркова А.К., Матюхина М.В., Моргун В.Ф., Орлов А.Б., Фридман Л.М. и др.).
Книг написано много, а проблема по-прежнему занимает центральное место в современной школе, являясь основным фактором эффективности учебного процесса. Определение характера учебной мотивации и смысла учения для подростка в каждом конкретном случае играет решающую роль в выборе психологом и учителем мер влияния на ученика.
Сущность мотивации включает в себя две взаимодополняющие характеристики: статическую (состояние субъекта на данный момент) и динамическую (процессуальную).
Первый и второй компоненты являются внутренними по отношению к деятельности, а третий и четвертый фиксируют внешние (положительные и отрицательные по отношению к деятельности) факторы воздействия, определяемые как награда и избегание наказания. Такое структурное представление мотивационных составляющих, соотнесенное со структурой учебной деятельности учащихся, значимо для анализа положительной мотивации учебной деятельности подростков.

Вывод: Из всего сказанного выше следует, что если без контроля и напоминания взрослого мотив не действует, значит, он является внешним для ученика. Задача учителя - добиться формирования в-первую очередь внутренних мотивов. Таким образом, мы можем сказать, что мотивация к учению является одним из основных факторов успешного учебного процесса.
1.2.3. Факторы, влияющие на формирование стиля учебной деятельности

Разные авторы в разное время описывали в своих работах огромное их количество.
Давайте обратимся к разным взглядам на рассматриваемый вопрос!
Так, Р. Данн, К. Данн и Г. Прайс к числу факторов, влияющих на формирование стиля учебной деятельности, относят:
- физические характеристики учебной ситуации (освещенность помещения, уровень шума, температура, оформление);
- эмоционально-волевые свойства ученика (настойчивость, мотивация, ответственность);
- социоэкономические условия (роль родителей, группы);
- психофизиологические состояния (кинестетические, слуховые, визуальные впечатления, уровень активности в зависимости от времени суток);
- когнитивно-психологические свойства (аналитический/глобальный подход к своему окружению, импульсивность/рефлективность, аналитичность/синтетичность и т. д.) (Dunn, Dunn, Price, 1989).
Исследования психологов Е. Л. Григоренко и Р. Стернберга показали, что важное влияние на развитие того или иного стиля мышления американских школьников (законодательного, исполнительного, оценочного, монархического и т. д.) оказывают социально-экономический статуса, тип школы, стиль общения педагога. [Григоренко, Стернберг, 1997, с. 36]
Исследования Климова Е.А. показали, что становление индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности учащихся происходит под влиянием следующих факторов:
- возраст учеников;
- стиль педагогического руководства учителя;
- особенности преподаваемого предмета;
- атмосфера учебной деятельности, которая создается коллективом учителей, работающих в классе.
[Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. - С. 49.].
Субъективно важным моментом, связанным с оценкой учащимся степени трудности усваиваемого материала, является интерес к нему и связь данного материала с потребностями обучаемого, с имеющимся у него опытом, умениями и навыками. Интересный, знакомый и личностно значимый материал обычно воспринимается учащимся как менее трудный, чем тот, который обладает противоположными

характеристиками.
Важный фактор успешности обучения и учения представляет собой продуманная система поощрений учащихся за успехи и наказаний за неудачи в учебной деятельности. Поощрения должны соответствовать реальным успехам и отражать не столько способности учащегося, сколько прилагаемые им усилия. Наказания должны играть стимулирующую роль, т. е. затрагивать и активизировать важные мотивы учебной деятельности, направленные на достижение успехов, а не на избегание неудач.
[Р. С. Немов. Психология. Учеб. для подростков высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. — 2-е изд. — М.:Просвещение: ВЛАДОС,1995. - 496 с. 1995]
Изучив различные классификации факторов, влияющих на формирование стиля учебной деятельности, я решила выделить несколько, с моей точки зрения, основных, оказывающих наибольшее влияние на непростой процесс формирования стиля учебной деятельности.
1. Тип темперамента.
Темперамент – это индивидуальные особенности личности каждого человека. От него зависит поведение каждого из нас с самого рождения и отношение к окружающему миру. Чтобы обеспечить себе успех в любой деятельности и уменьшить вероятность возникновения конфликтных ситуаций, необходимо учитывать особенности темпераментов людей вокруг и своего собственного.
Каждому человеку присущи индивидуальные психофизиологические свойства. Они есть с рождения и очень устойчивы. Совокупность этих свойств называют темпераментом, и именно от них зависят динамические особенности психических процессов и состояний человека.
Особенности темперамента никак не сказываются на познавательных способностях человека или его моральных качествах. Но их надо учитывать при выборе деятельности – например, людям с замедленными реакциями будет непросто управлять механизмами на высокой скорости, зато они идеально справятся с работой, требующей концентрации и усидчивости.
Стоит ещё раз отметить, что это свойства именно психофизические. Это часть физиологии человека. От темперамента зависит не только поведение человека и его характер, но и его энергичность, работоспособность, темп и скорость выполнения задач, лёгкость смены форм деятельности и общий эмоциональный фон. Эти отличия можно заметить даже у новорождённых: одни дети более активны, чаще кричат, меньше спят, другие же даже в периоды бодрствования могут спокойно лежать, рассматривая игрушки.
Учёные выделяют четыре основных типа темперамента. При их определении учитывают динамические характеристики психической деятельности: например, её темп и ритм, резкость, интенсивность и амплитуду. Не менее важны и показатели эмоциональности человека – впечатлительность или чуткость к разного рода воздействиям, скорость, с которой эмоции вызывают поступки и заканчиваются, темпы их изменения, силу и глубину. Это позволяет всех людей разделить на четыре группы по типу темперамента:
сангвиники,
флегматики,
холерики,
меланхолики.
Обычно для установления типа темперамента проводят специальные тесты. Но иногда, хорошо зная человека, это можно определить «на глазок», беря в расчёт только главные характеристики разных типов.
Сангвиник. У обладателей этого типа темперамента сильная и динамичная, при этом очень уравновешенная нервная система, характеризующаяся высокой степенью экстраверсии. Большинство сангвиников – энергичные, подвижные и общительные люди. Они быстро реагируют на внешние раздражители, но при этом их переживания не очень глубоки. Они легко справляются с потерями и неудачами, просто не зацикливаясь на них.
Больше всего сангвиники боятся сойти с ума и потерять своё нормальное, размеренное и стабильное душевное бытиё.
Такие люди любят новые впечатления, иногда даже на грани разумного. Они очень устойчивы к эмоции страха, но при этом нередко страдают от банальных фобий – например, акрофобии или клаустрофобии. Обладатели данного типа темперамента очень любят бывать среди людей. Их угнетает одиночество, зато в компании они часто шутят и смеются, бывают в центре внимания. Они – отличные организаторы и руководители, но иногда бывают поверхностными.
Флегматический темперамент характеризуется уравновешенностью всех нервных процессов и интроверсией. Его обладатели обычно обладают сильной нервной системой, отличаются хладнокровием и некоторой инертностью. Такие люди могут быть медлительными, но при этом они обстоятельны и

невозмутимы. Флегматики не склонны к бурным реакциям и сильным эмоциональным переживаниям. Они редко чего-то боятся, но при этом с трудом адаптируются к новой обстановке, поэтому могут ощущать тревогу и подавленность.
Флегматический темперамент часто делает своего обладателя подчинённым. Такие люди не любят конфликтов, им проще согласиться с собеседником, поэтому они легко поддаются на уговоры, чаще становятся ведомыми, нежели ведущими. Обычно флегматики бывают чуткими и хорошо понимают окружающих, поэтому аккуратно относятся к их чувствам. Они нерешительные, при этом милые и обаятельные. При правильной и чёткой постановке задания они могут стать идеальными исполнителями, но не лидерами. При отсутствии стимула флегматики могут быть пассивными, скучными, ленивыми и безвольными.
Холерик. Обладатели данного типа темперамента отличаются остабильной нервной системой. У них процессы возбуждения сильно преобладают над торможением, поэтому движения их бывают резкими и порывистыми, все их мысли протекают быстро, а чувства захватывают полностью. Холерики – экстраверты, очень общительные, открытые эмоциям, но при этом настроение может меняться слишком быстро. Обычно переживания их не бывают слишком глубокими, поэтому с трудностями обладатели этого темперамента справляются легко. Главная же их проблема – неумение сдерживать себя.
Холерики – прирожденные лидеры. Они легко увлекают за собой людей и получают удовольствие от этого. Они обожают спорить, но не для поиска истины, а просто чтобы доказать свою правоту и опять оказаться выше всех. Люди с таким темпераментом вспыльчивы и нередко страдают от приступов ярости, но при этом быстро отходят и забывают обиды. Ради того, чтобы сохранить своё лицо, они способны обвинить другого в своих ошибках.

Глава 2. Изучение факторов формирования стилей учебной деятельности у подростков

В первую очередь подростковый возраст характеризуется интенсивными изменениями как в физическом плане, так и с точки зрения психологии. Темп роста в период подросткового возраста сравним с тем, как растет ребенок до 2 лет, при этом особенность подростков заключается в более быстром росте скелета. Мышечная ткань растет несколько медленнее, из-за чего многие подростки кажутся нескладными и неуклюжими. Внутренние системы органов также развиваются интенсивно. Важным моментом является половое созревание, которое начинается именно в подростковом возрасте и сопровождается интенсивной выработкой гормонов у подростков обоих полов.
Поскольку изменившийся гормональный фон влияет на настроение, для этого периода характерны резкие эмоциональные перепады, а также склонность к конфликтам и агрессии. На первый план выходит общение со сверстниками, тогда как учеба для некоторых становится второстепенной. Под влиянием внешних факторов, а также внутреннего формирования собственного «Я» происходит переоценка ценностей и самоопределение на будущее.
Противоречие подросткового возраста заключается в том, что ребенок стремится продемонстрировать собственное взросление, но в то же самое время не готов возложить на себя ответственность. Период подросткового возраста охватывает временной промежуток от 12 до 17 лет.
В силу того, что на протяжении этого времени происходит большое количество изменений, целесообразно разделить этот этап на два периода – младший и старший подростковый возраст. Младший подростковый возраст Младший подростковый возраст подразумевает детей от 12 до 14 лет. Это время совпадает с переходом ребенка на новую систему обучения: если в начальной школе уроки проходили под руководством одного педагога, то после 5 класса ученики знакомятся с большим количеством учителей-предметников, что вызывает необходимость перестраиваться на новые условия.
Все более важным становится общение, которое в первую очередь ориентировано на сверстников. В процессе этого общения подросток усваивает определенные социальные нормы взаимодействия, а на основе обратной связи от сверстников формирует определенную самооценку.
Период с 15 до 17 лет определяется как старший подростковый возраст, иногда также называемый ранней юностью. К основным новообразованиям старшего подросткового возраста относят профессиональное и жизненное самоопределение, ведь именно в старших классах подростку необходимо решить, чем он будет заниматься в дальнейшем после школы. В этом возрасте продолжает формироваться образ собственного «Я», который опирается в первую очередь на то, какие оценки подросток получает от тех, с кем он общается.

Становятся крайне важными эмоциональные контакты, в том числе получение признания от противоположного пола.
Хотя юношеский возраст от подросткового отделяют, определяя его как период с 17 до 20 лет, грань перехода от подростка к юноше достаточно расплывчата. Подростковый и юношеский возраст стоят рядом на возрастной шкале, и у них есть некоторые отличия. Если подросток пока что находится в процессе формирования собственного мировоззрения, из-за чего ему часто сложно определиться с принятием определенных решений, то в юношеском возрасте психика становится более устойчивой, появляется склонность логически обдумывать собственные поступки и их последствия.
Физически юноши также отличаются от подростков. Их тело теряет подростковую угловатость, ярче проявляются отличия в плане мужского и женского телосложения. Психология подросткового возраста В подростковом возрасте происходят заметные психологические изменения, которые являются необходимой составляющей процесса взросления. Личность в подростковом возрасте Формирующееся собственное «Я» чаще всего воспринимается самим подростком как неизбежный этап взросления. Он чувствует себя взрослым и одновременно стремится доказать это всем окружающим – и родителям, и сверстникам. Особенность психологии подросткового возраста – достаточно сильная зависимость от мнения определенной группы значимых лиц.
Отмечено, что для мальчиков подростков больше характерно опираться на мнение сверстников, тогда как девочки подростки тяготеют к установленному в их собственной семье привычному укладу жизни. Однако авторитет родителей и в том, и в другом случае становится существенно ниже, и на первый план выходит общение со сверстниками.
Если для подростка допустимо схитрить перед взрослым, например, придумать какую-то причину для ухода с урока, то соврать своим друзьям считается недопустимым поведением подросткового возраста. Важным моментом в психологии подросткового возраста является повышенная критичность к собственным недостаткам и поиск способов их устранения. Недовольство собой, касающееся как внешних проявлений, так и внутренних черт, характерно для абсолютного большинства подростков, поэтому размышления о себе становятся постоянными спутниками в этот период.
Ведущей деятельностью в подростковом возрасте становится интимно-межличностное общение, в ходе которого подросток получает необходимый материал для формирования собственной картины мира, системы ценностей и образа собственного «Я».
Такая смена интересов может негативно повлиять на успехи в учебе, и именно поэтому многие родители совершают ошибку, начиная ограничивать подростков в общении. Этого делать не следует, поскольку без достаточного общения невозможно полноценное психологическое развитие в подростковом возрасте.
Изменения, происходящие как в психике, так и в физиологии подростка, накладывают отпечаток на его поведение.
Половое созревание, которое приходится как раз на подростковый школьный возраст, приводит к изменению гормонального баланса, в результате чего поведение часто крайне непредсказуемо.
Целеустремленность в достижении цели может смениться импульсивными и необдуманными решениями, а самоуверенность – резко упавшей самооценкой. Если сегодня подросток жаждет общения, то завтра он может с такой же силой захотеть побыть один. При этом наиболее интенсивную реакцию подростки показывают в те моменты, когда кто-то задевает их самолюбие.

Литература

1. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. - М.: Знание, 1988. - 248с.
2. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Психология подростка: Хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. - М.: Мысль, 1997. - 304с.
3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. - 400с.
4. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - № 3. - С.17-39.
5. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 397с.

6. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. - М.: Флинта, 2006. - 432с.
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. - Ростов н/Д.: Феникс, 1997. - 480с.
8. Збанацкая, А.Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. / А.Б. Збанацкая. - Москва, 2007. - 25с.
9. Збанацкая, А.Б. Некоторые аспекты проблемы стилевых особенностей обучения студентов ВУЗа / А.Б. Збанацкая // Прикладная психология. - 2006. - № 6. - С. 28-37.
10. Кажарская, С.Р. Аддиктивное поведение подростков / С.Р. Кажарская. - Мн.: Красико-Принт, 2008. - 123с.
11. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) / И.С. Кон. - М.: Просвещение, 1979. - 175с.
12. Марцинковская, Т.Д. Психология развития / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко. - М.: Академия, 2005. - 528с.
13. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. - М.: Академия, 2000. - 456с.
14. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. - М.: ВЛАДОС, 2001. - Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. - 640с.
15. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология / Л.Ф. Обухова. - М.: Российское пед. агентство, 1996. - 374с.
16. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. - М.: МОДЭК, 1996. - 513с.
17. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М.: Русский язык, 1984. - 797с.
18. Петровский, А.В. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Р. Ярошевского. - М.: МОДЭК, 1990. - 453с.
19. Поляков, А.М. Психология развития: учеб. пособие / А.М. Поляков. -Мн.: ТетраСистемс, 2006. - 304с.
20. Прихожан, А.М. Переживание и ненасыщаемые потребности в контексте концепции Л.И. Божович / А.М. Прихожан // Журнал практического психолога. - 2008. - № 5. - С. 172-196.
21. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 2. - С.38-47.
22. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, А.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2002. - 432с.
23. Реан, А.А. Психология подростка / под ред. А.А. Реана. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 480с.
24. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1996. - 529с.
25. Савина, Е.А. Тревожные дети / Е.А. Савина, Н.С. Шанина // Дошкольное воспитание. - 1996. - № 4. - С. 11-28.
26. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология. Краткий курс / Е.А. Сорокоумова. - СПб.: Питер, 2007. - 208с.
27. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. Стресс и тревога в сорте / Ч.Д. Спилбергер. - М.: Мысль, 1983. - 336с.
28. Степанов, С.С. Попытка словаря трудностей / С.С. Степанов // Семья и школа. - 1994. - № 1. - С. 138-154.
29. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Д: Феникс, 2006. - 304с.
30. Хорни, К.Л. Собрание сочинений: в 3 т. / К.Л. Хорни. - М.: Смысл, 1997. - Т. 2. - С. 174-180.

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой:
https://studservis.ru/gotovye-raboty/glava-diploma/27425