

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно - педагогический университет»

Кафедра теоретической и прикладной психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра

**ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПОДРОСТКОВ**

Работу выполнила
студентка V курса заочного
обучения
Направление подготовки 37.03.01
«Психология»
Куликова Анастасия Олеговна

(подпись)

Допущена к защите в ГЭК:

Зав. кафедрой

« ____ » _____ 2018 г.

Руководитель:

заведующая кафедрой теоретической
и прикладной психологии, кандидат
психологических наук, доцент

Самбикина Оксана Семеновна

(подпись)

Пермь 2018

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСКОВ.....	6
1.1. Проблема стиля деятельности в отечественной и зарубежной психологии.....	6
1.2. Стил ь учебной деятельности как предмет психологических исследований.....	16
1.3. Влияние детско-родительских отношений на учебную деятельность подростков	23
1.4. Постановка проблемы и задачи исследования	25
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	27
2.1.Характеристика выборки, организация исследования	27
2.2. Методики исследования	27
2.3. Характеристика статистических методов анализа данных	32
ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ ...	33
3.1. Анализ взаимосвязей показателей детско-родительских отношений и показателей компонентов стиля учебной деятельности подростков	33
3.2. Характеристика стилей учебной деятельности	39
3.3. Анализ влияния детско-родительских отношений на стили учебной деятельности подростков.....	41
ВЫВОДЫ.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	49
ПРИЛОЖЕНИЯ	55

ВВЕДЕНИЕ

Учебная деятельность в подростковом возрасте перестает быть ведущим видом деятельности, однако при этом не теряет своей значимости и актуальности для дальнейшего развития личности обучающегося. С переходом в среднее звено содержание учебной деятельности, ее характер и особенности организации становятся значительно более сложными, а требования к выполнению более высокими, нежели в начальном звене школы, вместе с тем изменяется и отношение подростка к данному виду деятельности (мотивация снижается, появляется множество «внеучебных» интересов и т.п.). В связи с этим одной из актуальных проблем становится проблема такой организации учебной деятельности подростков, при которой, с одной стороны, можно будет вызвать у них интерес, помочь максимально реализовать имеющийся личностный и творческий потенциал, а, с другой, достичь образовательных целей, сформировать необходимый уровень и объем компетенций и соответствующих им знаний, умений и навыков.

Одним из путей решения данной проблемы, на наш взгляд, является формирование индивидуального стиля учебной деятельности (СУД).

Стиль учебной деятельности школьников и студентов выступал в качестве предмета исследований в трудах целого ряда ученых – представителей Пермской психологической школы: А.К. Байметов, М.Р. Щукин, Е.А. Силина, С.Ю. Жданова, Е.И. Сибирякова, О.С. Самбикина и др.

В этих работах анализировалась структура стиля, его функции, описывались факторы, влияющие на его формирование. Однако, говоря о факторах, исследователи, в основном обращали внимание на свойства интегральной индивидуальности обучающихся и отмечали роль педагогов в формировании стиля. На наш взгляд, еще одним важным фактором, влияющим на формирование стиля учебной деятельности подростков, являются детско-родительские отношения в их семьях.

Объектом исследования является учебная деятельность подростков и детско-родительские отношения в их семьях.

В качестве **предмета исследования** выступает влияние детско-родительских отношений на формирование стиля учебной деятельности подростков.

Гипотеза исследования: детско-родительские отношения выступают в качестве одной из детерминант, влияющих на формирование стиля учебной деятельности подростков. При этом каждый СУД детерминирован своим специфическим комплексом характеристик детско-родительских отношений.

Целью работы является изучение влияния детско-родительских отношений на стили учебной деятельности подростков.

Цель определила постановку и решение следующих **задач:**

1. Изучить психологическую литературу по проблеме стиля учебной деятельности и факторов, влияющих на его формирование.
2. Изучить взаимосвязи показателей детско-родительских отношений с показателями компонентов стиля учебной деятельности подростков.
3. Эмпирически выделить стили учебной деятельности подростков и дать их характеристику.
4. Изучить и охарактеризовать влияние различных показателей детско-родительских отношений на стили учебной деятельности подростков.

Эмпирическая часть исследования осуществлялась на базе МАУО «Гамовская средняя школа». В исследовании приняли участие 60 учащихся параллели 8-х классов (30 юношей и 30 девушек в возрасте 13-14 лет.)

Для изучения детско-родительских отношений и стилей учебной деятельности подростков использовались следующие методики:

1. Пермский опросник стиля учебной деятельности (ПОСУД) (автор О.С. Самбикина).
2. Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (автор И.М. Марковская).

3. Методика «Детско-родительские отношения подростков» (автор П.Трояновская).

Практическое значение работы заключается в том, что её результаты позволяют сформулировать ряд педагогических рекомендаций для учителей, родителей и самих учащихся, направленных на психологическое обеспечение условий формирования стиля учебной деятельности школьников, что, в конечном счете, благоприятствует проявлению и более полному развитию их индивидуальности.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСКОВ

1.1. Проблема стиля деятельности в отечественной и зарубежной психологии

В толковых словарях русского языка слово «стиль», происходящее от греческого *stylos* (буквально – заострённая палочка для писания на вощёных дощечках), трактуется как характерная манера поведения, метод деятельности, совокупность приёмов какой-нибудь работы. В философской точке зрения стиль определяется как «характерное физиогномическое единство каких-либо явлений человеческой жизни и деятельности, типичная форма его внешнего выражения» (Мамбеталина, 2010).

В психологии понятие «стиль» впервые использовал А.Адлер (1927) для объяснения индивидуального своеобразия жизнедеятельности личности. Стилем он называет «индивидуальную стратегию и тактику поведения», вырабатываемую у человека с раннего детства и способствующую компенсации его индивидуальных дефектов (физических, психических, социальных). Такой стиль складывается стихийно, как следствие взаимодействия индивидуальных особенностей человека и социальных условий его жизни.

Позднее понятие стиля стало использоваться для объяснения единства разнообразных проявлений психики человека. Г.Олпорт (1937) к стилю относит «инструментальные» черты личности, способы и средства, с помощью которых она реализует свои цели и мотивы.

В 50–70-е годы XX века понятие стиль стали использовать для изучения механизмов индивидуальных различий в способах познания своего

окружения. Это явление было обозначено термином «познавательный стиль».

Р. Стагнер (1962) под стилем понимает «обобщающие схемы перцептивных актов и форм реагирования», детерминированные личностными особенностями человека. Им выделяются перцептивные и реактивные стили. К числу первых он относит обобщенные схемы соотнесения образов, к числу вторых - различные типы эмоционального разряда (двигательный, соматический и т.д.). Подобно Г. Олпорту, Р.Стагнер к индивидуальным перцептивным стилям причисляет инструментальные индивидуальные свойства, которые характеризуют операции, используемые личностью для реализации мотивов.

Х. Виткин (1974) изучал когнитивные стили. С помощью понятия «когнитивный стиль» им одновременно разрешаются две проблемы: проблема онтогенеза личности и проблема индивидуальных различий в познавательной деятельности, детерминированных личностными особенностями человека. Общая закономерность онтогенетического развития находит отражение в преобладании какого-либо определенного стиля. Х.Виткин под когнитивным стилем понимает симптомо-комплекс индивидуальных взаимосвязанных свойств, выделяя при этом «полезависимый» и «полenezависимый» стили. Так же как и у Г.Олпорта и Г.Стагнера, когнитивный стиль у него представляет собой характеристику операциональную.

Таким образом, в западной психологии можно выделить «по крайней мере, два различных понимания стиля: стиль как характеристика индивидуальной стратегии системы промежуточных целей (А.Адлер) и стиль как характеристика системы операций, к которым личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств (Г.Олпорт, Р. Стагнер, Х.Виткин)».

В отечественной психологии первым к изучению проблемы стилей обратился Ю.А. Самарин (1948). Стиль учебной деятельности он рассматривает как производное трех компонентов: 1) направленности

личности; 2) степени сознательного владения ею своими психическими процессами и 3) техническими приемами деятельности. При этом данный автор выделял «рациональные стили», способствующие реализации умственных способностей и «нерациональные».

Аналогично понятие «стиль» в 1957 году использовал Д.А. Ошанин для объяснения своеобразия трудовой деятельности токарей. Однако, как считает В.А. Толочек (2015), наиболее последовательно и систематично эта проблема в отечественной психологии разрабатывалась в 1950-60-е годы Е.А. Климовым и в 1960-70-е годы В.С. Мерлиным с сотрудниками как концепция индивидуального стиля деятельности (ИСД).

Таким образом, по мнению В.А. Толочка, складывались два направления анализа оснований индивидуальных различий в деятельности и поведении – от личности и от деятельности.

Если в западной психологии стиль понимался как свойство личности, то в отечественной науке понятие стиля разрабатывалось в рамках деятельностного подхода, при котором стиль рассматривался как интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека (Толочек, 2015).

Согласно отечественной концепции индивидуального стиля деятельности, стиль не только рассматривается как определенная психологическая система, но при этом всегда подразумевается его связь с конкретными индивидуальными особенностями человека. Такое понимание проблемы индивидуального стиля опирается на данные дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии (Дубровина, 1987).

В.С.Мерлин и Е.А.Климов обосновали специфику данной концепции, отличающую ее от других подходов к изучению проблемы стиля.

Она заключается в следующем: под индивидуальным стилем деятельности понимаются не отдельные элементы деятельности, а их определенное сочетание (система приемов и способов деятельности), стиль не фатально детерминирован индивидуально-типологическими

особенностями субъекта, а формируется как интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта (Климов, 1969). При изменении условий деятельности стиль может изменяться. Процесс формирования и развития стиля тесно связан с процессом формирования и развития конкретных индивидуально-типологических особенностей человека.

Б.А. Вяткин и М.Р. Щукин (2013) в изучении стиля выделяют три этапа:

1. Аналитический этап (вторая половина 50-х - 60-е гг.).

На этом этапе выделяются особенности в различных действиях и операциях в процессуальной стороне стиля (подготовительные, контрольные, скоростные возможности субъектов и т.п.) и устанавливаются связи между этими особенностями и отдельными типологическими свойствами нервной системы.

В конце 50-х-60-е гг. основными задачами достаточно широких исследований сначала под руководством В.С.Мерлина, К.М.Гуревича, а затем и Е.А.Климова становятся:

1. Показать возможность успешной адаптации к требованиям деятельности лиц с разными биологически обусловленными особенностями психики (типологическими свойствами нервной системы).

2. Доказать возможность существования разных видов индивидуального стиля в различных областях деятельности.

3. Показать социальную равноценность разных стилей деятельности и, как следствие, - лиц с разными психологическими особенностями (Гуревич, 1982).

Таким образом, в ранних исследованиях индивидуальный стиль рассматривается преимущественно его приспособительная и компенсаторная функции.

Е.А.Климов (1969) сформулировал определения понятия индивидуального стиля деятельности: в более узком смысле, это «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система

способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности», в широком - «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» (Климов, 1969).

В качестве основных идейно-теоретических положений концепции индивидуального стиля деятельности им выделялись следующие посылки:

1) Существуют стойкие личные качества, влияющие на успех деятельности, но практически не воспитуемые (типологические свойства нервной системы).

2) Возможны разные по способам, но равноценные по конечному результату варианты адаптации к деятельности.

3) Имеются достаточно большие возможности компенсаторного преодоления слабо выраженных способностей.

4) При формировании личности, наряду с внешними, необходимо учитывать и внутренние условия.

5) Субъективное, являясь отражением объективного, обладает собственной активностью.

Исследуя структуру индивидуального стиля деятельности, Е.А.Климов (Климов, 1969) выделил две основные составляющие - «ядро» и «пристройку» к ядру. Ядро представляют собой «такие особенности, способы деятельности, которые непроизвольно и без заметных субъективных усилий провоцируются в данной субъективной обстановке на основе имеющегося у человека комплекса типологических свойств нервной системы» (Климов, 1969). А в качестве пристройки выступают «особенности деятельности, которые вырабатываются в течение некоторых более или менее продолжительных поисков» (Климов, 1969). При этом среди особенностей деятельности, входящих в состав ядра, есть такие, которые способствуют успеху, и такие, которые препятствуют ему. Последние «обрастают»

компенсаторными механизмами. Среди особенностей, составляющих пристройку, одни также имеют компенсаторное значение, а другие связаны с максимальным использованием положительных приспособительных возможностей. Автором делался особый акцент на том, что не существует индивидуального стиля, который однозначно определялся бы комплексом природных свойств человека. Индивидуальный стиль - это «интегральный эффект взаимодействия человека с предметной и социальной средой».

Таким образом, Е.А. Климов определяет индивидуальный стиль как системное образование и при этом выделяет механизм компенсации в качестве основного механизма его функционирования.

В.С. Мерлиным впервые было сформулировано понятие индивидуального стиля деятельности как вопрос о путях наиболее успешного приспособления к требованиям той или иной деятельности людей с различными типами темперамента и свойствами нервной системы (*Мерлин, 1986*). В.С. Мерлин и Е.А. Климов вместе с сотрудниками их лабораторий разрабатывали этот вопрос в ряде исследований в различных областях деятельности. Ими были выделены следующие характерные признаки индивидуального стиля деятельности:

1. К особенностям индивидуального стиля деятельности относятся не всякие различия в деятельности, а только те, от которых зависит успешность ее результата.

2. Типологически обусловленные по своему качественному своеобразию формы и способы реагирования, образующие индивидуальный стиль деятельности, формируются в процессе воспитания, в ходе овладения деятельностью.

3. Способы действия, характеризующие индивидуальные стили, будучи типологически обусловленными, сами составляют систему взаимообуславливаемых свойств, некий единый синдром и являются типичными для данного человека, т.е. представляют собой общий (обобщенный) подход к решению определенных задач.

4. Индивидуальный стиль деятельности характеризуется определенным соотношением ориентировочных и исполнительных компонентов деятельности».

Таким образом, можно выделить следующие результаты и характерные особенности исследований, проведенных в лабораториях В.С.Мерлина и Е.А.Климова в конце 50-х—60-е г.г.:

1. Индивидуальный стиль деятельности изучался в зависимости от какого-либо одного из основных свойств нервной системы;

2. Выделялись, преимущественно, два противоположных стиля (например, стиль «слабых» и стиль «сильных»), в конце 60-х г.г. стали выделять третий, промежуточный стиль. Но и три стиля описывались в рамках уже сложившегося подхода;

3. Основной акцент делался на качественном анализе стиля: разные индивидуальные стили деятельности, как утверждалось, одинаково эффективны. Различия в адаптации к требованиям деятельности разных по своим индивидуально-типологическим особенностям субъектов демонстрировались сопоставлением двух противоположных стилей;

4. Индивидуальный стиль деятельности понимался не просто как совокупность всех наиболее рациональных приемов деятельности, а именно как индивидуально-своеобразная система;

5. Успешность или неуспешность деятельности субъекта объяснялась «типологически адекватным» или «неадекватным» индивидуальным стилем деятельности.

Как уже отмечалось выше, для исследований данного периода, характерным являлось изучение особенностей деятельности в зависимости от основных свойств нервной системы. В.С.Мерлин и Е.А.Климов оценивали такой подход как явно ограниченный (*Климов, 1969*).

2. Системный этап (70-80-е гг.)

Происходит переход к изучению особенностей деятельности в связи с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (ИИ) и к

систематизации проявлений стиля в процессуальной его стороне (выявление симптомокомплексов операций, соотношения ориентировочных, исполнительных и контрольных действий и т.п.). В структуре стиля стали рассматривать особенности его результативной стороны. Важной методологической основой исследований стали разработка В.С. Мерлиным учения об ИИ и целенаправленное изучение стилевых характеристик деятельности в связи с разноуровневыми свойствами ИИ. Это позволило сформулировать положение о системообразующей функции стиля по отношению к свойствам ИИ. Силевые характеристики стали изучаться на основе выделения в структуре деятельности целей, действий и операции, внешних и внутренних условий, способов и результатов деятельности.

3. Полисистемный этап (с 90-х гг. по настоящее время).

Развивается системный подход, осуществляется переход к полисистемному подходу в изучении структуры и развития стиля. Целостная характеристика стиля стала строиться на основе выделения трех полисистем, каждая из которых рассматривается как взаимодействие следующих систем:

1. Стиль деятельности в узком смысле (процессуальная и результативная стороны).

2. Интегральная индивидуальность (ИИ).

3. Внешние условия и требования деятельности (ВУТ).

Соответственно выделяются три полисистемы:

- 1) Стиль деятельности – Интегральная индивидуальность
- 2) Стиль деятельности – Внешние условия и требования деятельности
- 3) Интегральная индивидуальность - Внешние условия и требования деятельности

В соответствие с данным подходом было сформулировано положение о системообразующей функции ИИ по отношению к стилевым проявлениям.

Наряду с продолжением изучения СД и общения стали изучаться стили различных видов активности, поведения в конфликтной ситуации, самоорганизации, адаптации, психологической защиты, реагирования на

болезнь. Кроме того изучались проявления гендерных различий в особенностях разных стилей.

Среди существующих к настоящему времени направлений в изучении стиля В.А. Толочек выделяет четыре основных: когнитивные стили, индивидуальные стили деятельности, стили руководства (лидерства) и стили жизни (поведения, общения, активности).

«По их предметному содержанию эти четыре направления можно разделить на две группы: специфические стили конкретной профессиональной деятельности (индивидуальные стили деятельности, стили руководства) и неспецифические (когнитивные стили, стили жизни).

Специфические стили конкретной профессиональной деятельности предполагают непосредственную включенность субъекта в определенные социальные системы, систематическое обучение и прямо связаны с успешностью его деятельности. Неспецифические стили нередко абстрагируются от специфики среды не предполагают обучения, а успешность рассматривается как опосредованная, косвенная функция.

По объему регулируемого отношения с действительностью одни стили рассматриваются как локальные проявления (когнитивные, эмоциональные), другие - как глобальные (стили жизни, поведения), третьи - занимают промежуточное положение.

По полноте включенности психики в управление поведением и деятельностью локальные стили предполагают ведущую роль бессознательных механизмов, а другие - в большей мере значимость осознанного регулирования» (Толочек, 2015).

А.В. Либин в исследовании стиля выделяет три направления: стили жизни и стили личности исследуются на основе личностных характеристик человека; когнитивные стили на основе характеристик когнитивных процессов; стили поведения, деятельности.

В исследованиях стилей учеными Пермской психологической школы авторы выделяют пять направлений:

1. Стили деятельности (учебной и профессиональной).
2. Стили педагогического общения.
3. Стили различных видов активности (коммуникативной, учебной, моторной, волевой, эмоциональной).
4. Стили различных аспектов поведения (а конфликтной ситуации, адаптации, психологической защиты, реагирования на болезнь).
5. Стили самоорганизации.

При этом отмечается, что разные направления изучения стилей могут сочетаться друг с другом.

Одним из аспектов проблемы ИСД является вопрос о функциях стиля. Как отмечает М.Р. Щукин (2013), первоначально в отечественной психологии были выделены две основные функции стиля: приспособительная и компенсаторная. Стиль рассматривался как механизм приспособления индивидуальности к требованиям среды, предполагалось, что он позволяет компенсировать одни недостаточно выраженные особенности деятельности компенсировать другими, более выраженными её характеристиками.

Далее в связи с разработкой теории ИИ была выделена системообразующая функция стиля, благодаря которой разрушаются одни разноуровневые связи и возникают другие, тем самым создается новая система связей.

Изучение стилей педагогического общения привело к выделению преобразующей и развивающей функций (А.Г. Исмаилова). Первая связана с изменениями в предмете деятельности под влиянием воздействий на него субъектом. Вторая – с изменениями деятельностных и индивидуальных характеристик самого субъекта.

Дальнейшие исследования стилей активности и деятельности позволили выделить реализующую, корректирующую и интегративную функции стиля. Последняя обеспечивает интеграцию системы действий и операций, интеграцию операциональных характеристик стиля с его

результативной стороной, интеграцию задействованных в деятельности свойств ИИ, интеграцию операциональных и результативных компонентов стиля с системой внутренних условий и интеграцию перечисленных сторон стиля с отражением субъектом ВУТ.

М.Р. Щукин отмечает, что данные функции имеют преимущественное отношение к разным полисистемам, исключение составляет только интегративная функция, относящаяся ко всем полисистемам.

1.2. Стиль учебной деятельности как предмет психологических исследований

Как уже ранее отмечалось, в отечественной психологии первым исследованием, в котором было сформулировано понятие «стиль», считается работа ленинградского психолога Ю.А. Самарина (1948), посвященная исследованию особенностей умственной работы старшеклассников. Ю.А. Самарин ввел понятие стиля деятельности как «системы наиболее рациональных приемов и способов в организации учащимися своих самостоятельных занятий». Стиль рассматривается им как производное трех компонентов: 1) направленность личности, характер отношения школьника к учебе; 2) степень сознательного владения своими психическими процессами; 3) степень сознательного владения техническими приемами деятельности.

«В 1967 году, в лаборатории В.С. Мерлина А.К. Байметов изучал индивидуальный стиль учебной деятельности (ИСУД) старшеклассников в зависимости от силы нервной системы. Автором были выделены стили школьников с сильным и слабым типами нервной системы, связанные с различиями в динамике вработывания в учебную деятельность и утомляемостью, обусловленные объемом умственной деятельности и влиянием нервно-психического напряжения. Так, стиль учащихся с сильным типом нервной системы характеризовался меньшей подверженностью утомлению, меньшей затратой времени на отдых, подготовкой уроков за

один присест, предпочтением заниматься не в абсолютной тишине, в компании товарищей, постепенностью «втягивания» в работу, наличием «раскачки» в начале занятий, подготовкой уроков в последовательности от легких - к более трудным, сравнительно быстрым темпом работы. У учеников с сильным типом отмечена малая продолжительность подготовительных и контрольных действий и их «слитность» с действиями исполнительскими, исправления они делают преимущественно в ходе работы, могут параллельно выполнять несколько заданий, не планируя их особо, предпочтение отдают устной речи, а не письменному изложению своих мыслей. В ситуациях напряжения у «сильных» (в отличие от «слабых») наблюдается расширение объема умственной деятельности, уменьшается общее время выполнения заданий.

Специфика стиля учащихся со слабым типом – высокая утомляемость и необходимость отдыха после занятий, частые перерывы во время подготовки уроков, необходимость полной тишины и уединения во время занятий, быстрое «втягивание» в работу, большая длительность занятий. У школьников со слабым типом нервной системы – обособленность подготовительных, исполнительных и контрольных действий, внесение исправлений и дополнений во время проверки, наличие планирования занятий, предпочтение давать письменные ответы. А.К.Байметов отмечает, что при соответствующей организации занятий для «слабых» (такой, чтобы они могли реализовать наиболее характерные для себя приемы и способы выполнения заданий) продуктивность их работы не только не снижается, а даже заметно повышается. Стиль учебной деятельности (СУД) автором рассматривается как способ наиболее успешной реализации активного, творческого отношения к деятельности» (Самбикина, 2016).

Возрастной аспект СУД младших школьников и подростков был рассмотрен в работе В.П. Бояринцева. Стиль в данном исследовании изучался в зависимости от экстра-интроверсии и ригидности. Анализ полученных данных обнаружил существенное улучшение прогнозирующей

функции стиля у подростков по сравнению с младшими школьниками. Также автором было выявлено, что если у учащихся начальных классов успешность стиля зависит от степени выраженности интроверсии и ригидности, то у подростков она определяется степенью выраженности экстраверсии и пластичности. На основании данных был сделан вывод о зависимости успешности прогнозирующей функции не только от возраста, но и от степени выраженности полярных проявлений свойств темперамента (Самбикина, 2016).

В исследовании О.С. Самбикиной (1998) было выявлено, что возрастные особенности, а так же изменения в содержании и организации учебной деятельности при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту оказывают определенное влияние на формирование стиля учебной деятельности. Развитие стиля проявляется как в качественном изменении его компонентов, так и в увеличении количества взаимосвязей между ними от младшего школьного к подростковому возрасту. Так, например, имеются значимые различия в динамических характеристиках СУД учащихся начального и основного звена школы: подростки быстрее и легче, чем младшие школьники переходят от одной формы работы к другой, у них более быстрый темп деятельности, они более склонны продумывать свой ответ, не спеша. Различия так же проявляются и в соотношении основных компонентов деятельности: в отличие от младших школьников подростки осуществляют проверку, как в ходе выполнения задания, так и по окончании, проводят её более качественно, реже допуская ошибки из-за невнимательности, планирование работы выделяют в отдельный этап, дольше и тщательнее готовятся к выполнению задания. В отношении активности в плане обеспечения себя более удобными условиями деятельности получены данные, свидетельствующие о том, что подростки склонны работать в оживленной обстановке, больше любят отвечать с места и в письменной форме, тогда как ученики начальных классов, напротив, предпочитают заниматься в тишине, а отвечать у доски, устно. Подростки, в

отличие от младших школьников, выполняют домашние задания каждый раз в разное время, не соблюдая режим. Перед началом выполнения домашнего задания они отдыхают, после чего выполняют в первую очередь более легкие задания, а затем – более трудные, а ученики младших классов, придя из школы, сразу же садятся за подготовку уроков, начиная её с более трудных предметов. Анализ околосредовых проявлений показывает, что подростки способны сохранять спокойствие перед выполнением ответственной работы, могут пропускать уроки без объективных причин. Они менее активны на уроках, не стремятся исправлять и не дополнять ответы одноклассников, выдвигать и доказывать гипотезы. Подростки не любят подбирать дополнительный материал к урокам, предпочитают легкие задания трудным. Во время уроков дети этого возраста часто отвлекаются, не проявляют внимания к ответам одноклассников, списывают. При возникновении трудностей в учебе стремятся преодолеть их самостоятельно, не обращаясь за помощью к учителям или родителям. Младшие школьники, напротив, сильно волнуются перед выполнением сложной, ответственной работы, пропускают уроки чаще всего по уважительным причинам. Они активны, самостоятельно вызываются отвечать на уроках, дополняют ответы других. Ученикам начальных классов нравится использовать дополнительный материал, работать над сложными заданиями. Они более внимательны и сосредоточены на уроках. При возникновении трудностей дети этого возраста предпочитают обращаться за помощью к учителям или родителям.

Таким образом, из вышеизложенного видно, что после перехода учащихся из начального звена школы в основное в СУД происходят изменения, как позитивного, так и негативного характера. В связи с этим относительно процессуальной стороны стиля учебной деятельности нельзя однозначно утверждать, стал ли он более или менее совершенным, чем у младших школьников.

В ходе оценки онтогенетической стабильности стиля учебной

деятельности было обнаружено, что стабильными (неизменяющимися в ходе развития) являются следующие характеристики стиля: использование в работе черновика, последовательная и тщательная проверка выполненного задания, наличие перерывов в ходе выполнения домашнего задания и проявление внимания к объяснению урока учителем. Анализ результатов позволяет утверждать, что, не зависимо от возраста, учащиеся не прибегают к активному использованию черновиков в работе, проверку выполненной работы осуществляют поверхностно, бессистемно, иногда делают перерывы в ходе выполнения домашнего задания, иногда пренебрегают таковыми, в средней степени внимательны к тому, что говорит и делает учитель во время урока (Самбикина, 2016)..

Кроме того О.С. Самбикиной были изучены сходство и различия в стилях учебной деятельности школьников разного пола. Результаты исследования показывают, что структура и развитие стилей учебной деятельности школьников разного пола характеризуются как общими, так и специфическими особенностями, а именно:

1. Развитие стилей учебной деятельности мальчиков и девочек с возрастом проявляется как в обогащении их новыми компонентами, так и в усложнении их структуры. Вместе с тем СУД девочек и в младшем школьном, и в подростковом возрасте имеет значительно более сложную структуру, нежели СУД мальчиков.

2. Стиль учебной деятельности мальчиков младшего школьного возраста характеризуется выдержанностью и внимательностью на фоне активности работы на уроке, недостаточной сформированностью самоконтроля на фоне низкой сосредоточенности и динамичности перехода от одной форма работы к другой, нерациональной организацией условий для выполнения заданий. Стиль учебной деятельности девочек младшего школьного возраста отличается сосредоточенностью и высоким уровнем самоконтроля на фоне динамичности учебной деятельности,

организованностью и основательностью при подготовке к ответам и к выполнению заданий и особенностями самоорганизации.

3. Стиль учебной деятельности мальчиков подростков определяется следующими факторами: инертность и невнимательность на фоне несамостоятельности и низкой стрессоустойчивости, нерациональная организация выполнения домашнего задания на фоне погруженности в себя и динамичность на фоне слитности основных компонентов деятельности. Стиль учебной деятельности девочек подростков характеризуется отсутствием стремления соответствовать требованиям учебной деятельности, отсутствием систематичности в учебной деятельности и инертностью на фоне самостоятельности в учебной деятельности.

4. С переходом от младшего школьного к подростковому возрасту проявления гендерных различий в стилях учебной деятельности мальчиков и девочек сглаживаются.

5. В младшем школьном возрасте количество взаимосвязей между показателями стиля учебной деятельности и успеваемостью больше в выборке девочек. При этом и у девочек, и у мальчиков успеваемость в учебе имеет положительную взаимосвязь с темпом деятельности и продуманностью ответов.

6. К подростковому возрасту в обеих выборках количество значимых взаимосвязей успеваемости с компонентами стиля учебной деятельности сократилось, стало равным. Однако, компоненты стилей учебной деятельности, с которыми связана успеваемость подростков разного пола, различны.

7. Независимо от возраста стили учебной деятельности школьников обоего пола взаимосвязаны со свойствами нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней ИИ. Однако и в младшем школьном, и в подростковом возрасте стиль девочек в большей степени, нежели стиль мальчиков, взаимосвязан со свойствами личности, тогда как наибольшее количество взаимосвязей

показателей стиля с социометрическим статусом выявлено в выборке мальчиков (*Самбикина, 2016*).

Исследованию тех или иных аспектов СУД старших школьников посвящены работы А.К. Губко, И.В. Долгополовой, Н.С. Лейтес, Е.А. Силиной и др. Так, задачами исследования, проведенного под руководством Е.А. Силиной, было проследить влияние разноуровневых индивидуальных свойств на СУД старшеклассников, выяснить роль этих свойств в процессе формирования стиля, на конкретных примерах проследить процесс коррекции стиля учебной деятельности в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся. Кроме того, в исследовании также рассматривалась роль интеллекта в формировании СУД учеников старших классов. По результатам исследования были сделаны выводы о том, что формирование стиля обуславливается целым рядом факторов, таких как: свойства темперамента, самооценка, социометрический статус, интеллект; особенности интеллекта выступают в качестве промежуточного звена в системе интегральной индивидуальности (была прослежена самокоррекция стиля у учащихся с более высоким уровнем интеллекта).

Итак, индивидуальный стиль учебной деятельности школьника представляет собой устойчивую и целостную систему приемов и способов выполнения учебной деятельности, соответствующую индивидуально-типологическим свойствам учащегося и отвечающую требованиям самой этой деятельности (*Самбикина, 2016*).

Таким образом, индивидуальный стиль учебной деятельности это актуальная тема психологических исследований. Изучение, которой поможет решить задачи, поставленные перед современным образованием. Индивидуальный стиль учебной деятельности сопровождает человека не только в школьные годы, но и в течение всей жизни. Как показали исследования, индивидуальный стиль учебной деятельности с возрастом претерпевает изменения в своей структуре. Изучение новых возрастных групп

в рамках индивидуального стиля деятельности необходимо, для выявления дальнейших закономерностей.

1.3. Влияние детско-родительских отношений на учебную деятельность подростков

В любом периоде жизни человека родители являются для него примером как личности. Благодаря этому с детских лет большинство людей в своем поведении подражают родителям. Эта взаимосвязь имеет огромное значение для ребенка, так как влияет на формирование характера, жизненных позиций, на его поведение, отношение к людям, в целом на формирование его личности (Гелос, 2006).

В нашей работе мы опираемся на определение А.Я. Варги, которая описывает родительское отношение «как целостную систему «целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков» (Варга, 1986). С психологической точки зрения родительское отношение - это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты (Петровский, 2006).

Подростковый возраст, по мнению отечественных психологов, является одним из самых трудных и то, как пройдет личностное развитие, как сложатся взаимоотношения ребёнка и родителей в этот период, во многом зависит от стиля воспитания, сложившегося в семье. В связи с этим Д.Н. Исаев выделяет три стиля семейного воспитания: демократический, авторитарный и либерально-попустительский.

Демократичные родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях его жизни; не ущемляя его

прав, одновременно требуют выполнения обязанностей; считаются с его мнением в решении каких-либо семейных проблем (А.В. Петровский, 2006).

Авторитарные родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни. Причём могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными и менее нравственно зрелыми, чем их сверстники, пользующиеся большей свободой (И.И. Вартанова, 2000).

Гиперопека - излишняя забота о подростке, чрезмерный контроль над всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, - приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками (Т.В. Драгунова, 2006). С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования. Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребёнку и при непоследовательности требований, когда от него ожидается то детское послушание, то взрослая самостоятельность (А.Г. Маклаков, 2005).

Первые попытки изучить влияние детско-родительских отношений на формирование индивидуального стиля учебной, были предприняты О.С. Самбикиной в 2015 году. Исследование было проведено на младших школьниках. В процессе исследования было установлено, что существует взаимосвязь между характеристиками индивидуального стиля деятельности и детско-родительскими отношениями. Наибольшее влияние детско-родительские отношения на формирование индивидуального стиля деятельности оказалось в группе мальчиков. Также, независимо от пола наибольшее количество связей у показателей индивидуального стиля

деятельности с характеристиками детско-родительских отношений, связанных с отцами. При этом, необходимо отметить, что характер взаимосвязей между показателями индивидуального стиля учебной деятельности и детско-родительских отношений зависит от пола.

Таким образом, мы видим, что разные авторы обращались с детско-родительским отношениям, считая их значимым фактором в развитии человека. Ведь именно система воспитания, общения, семейные ценности и традиции, являются основой взаимодействия человека с миром. Следовательно, система детско-родительских отношений будет оказывать влияние на формирование индивидуального стиля деятельности в общем, а в частности и на индивидуальный стиль учебной деятельности.

1.4. Постановка проблемы и задачи исследования

Итоги проведенного обзора литературы можно представить в виде следующих основных тезисов:

1. Детско-родительские отношения имеют сложную, многогранную структуру. Они оказывают влияние на развитие личности ребенка в целом, и в частности на психологическое здоровье, индивидуальный стиль учебной деятельности;

2. Индивидуальный стиль учебной деятельности меняется, когда ребенок переходит из одной возрастной группы в другую;

3. Существуют половые различия в индивидуальном стиле учебной деятельности. Однако отечественные и зарубежные ученые проводившие изучение данного вопрос, так и не пришли к единому мнению;

4. Ранее отечественными и зарубежными учеными не изучалось влияние типа детско-родительских отношений на формирование индивидуального стиля учебной деятельности.

Объектом исследования является учебная деятельность подростков и детско-родительские отношения в их семьях.

В качестве **предмета исследования** выступает влияние детско-родительских отношений на формирование стиля учебной деятельности подростков.

Гипотеза исследования: детско-родительские отношения выступают в качестве одной из детерминант, влияющих на формирование стиля учебной деятельности подростков. При этом каждый СУД детерминирован своим специфическим комплексом характеристик детско-родительских отношений.

Целью работы является изучение влияния детско-родительских отношений на стили учебной деятельности подростков.

Цель определила постановку и решение следующих **задач:**

1. Изучить психологическую литературу по проблеме стиля учебной деятельности и факторов, влияющих на его формирование.
2. Изучить взаимосвязи показателей детско-родительских отношений с показателями компонентов стиля учебной деятельности подростков.
3. Эмпирически выделить стили учебной деятельности подростков и дать их характеристику.
4. Изучить и охарактеризовать влияние различных показателей детско-родительских отношений на стили учебной деятельности подростков.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Характеристика выборки, организация исследования

Эмпирическая часть исследования осуществлялась в апреле 2018г. на базе МАУО «Гамовская средняя школа». Исследование проводилось на выборке 60 учащихся 8-х классов: девочки 30 и мальчики 30, в возрасте 13-14 лет.

Перед началом исследования родители обучающихся и руководство школы были ознакомлены с целями и задачами исследования. В случае положительного отношения и добровольного согласия, давалась гарантия конфиденциальности полученной информации и наличие обратной связи по результатам диагностики.

2.2. Методики исследования

Для изучения стиля учебной деятельности подростков использовалась методика «Пермский опросник стиля учебной деятельности (ПОСУД)» О.С. Самбикиной (2014). Вторая часть – «Методика самооценки стиля учебной деятельности школьника».

Шкалы методики и их интерпретация:

Шкала 1. Познавательная активность и учебная направленность

Интерпретация:

Высокие баллы свидетельствуют о высоком уровне познавательной активности, стремлении учащегося к самообразованию, направленности на получение знаний.

Низкие баллы указывают на низкий уровень познавательной активности учащегося, стремление ограничиваться рамками школьной программы,

направленность на получение отметки.

Шкала 2. Самостоятельность и настойчивость при решении учебных задач

Интерпретация:

Высокие баллы свидетельствуют о высокой степени настойчивости, способности школьника самостоятельно организовать свою деятельность на уроке и решать учебные задачи, не прибегая к посторонней помощи.

Низкие баллы указывают на неспособность учащегося самостоятельно организовать свою деятельность на уроке или при выполнении домашнего задания и отсутствие настойчивости при решении учебных задач.

Шкала 3. Сформированность контрольных действий

Интерпретация:

Высокие баллы свидетельствуют о сформированности у учащегося контрольных действий.

Низкие баллы указывают на несформированность у учащегося контрольных действий.

Шкала 4. Динамика работы на уроке

Интерпретация:

Высокие баллы свидетельствуют о способности учащегося работать на уроке в быстром темпе, не отставая от класса, способности легко переключаться от одной формы работы к другой, высокой степени активности работы на уроке.

Низкие баллы указывают на пассивность, медленный темп работы учащегося на уроке, сложности в переключении от одной формы работы к другой.

Шкала 5. Дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности

Интерпретация:

Высокие баллы свидетельствуют о высокой степени дисциплинированности и организованности школьника в процессе осуществления учебной деятельности.

Низкие баллы указывают на низкую степень дисциплинированности и организованности школьника в процессе осуществления учебной

деятельности.

Шкала 6. Оптимальные условия для работы на уроке

Интерпретация:

Высокие баллы свидетельствуют о высоком уровне работоспособности учащегося, предпочтении отвечать на уроке устно, у доски.

Низкие баллы указывают на низкий уровень работоспособности учащегося, предпочтении отвечать на уроке письменно, с места.

Шкала 7. Внимание и саморегуляция

Интерпретация:

Высокие баллы свидетельствуют о высоком уровне саморегуляции учащегося, способности сохранять самообладание в напряженных ситуациях, терпеливо и внимательно слушать учителя и ответы одноклассников.

Низкие баллы свидетельствуют о низком уровне саморегуляции учащегося, неспособности сохранять самообладание в напряженных ситуациях, терпеливо и внимательно слушать учителя и ответы одноклассников.

Для диагностики детско-родительских отношений использовались две методики:

Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок (ВРР) И.М. Марковой

Цель методики – анализ детско-родительских отношений.

Шкалы методики и их интерпретация:

1. *Нетребовательность - требовательность.* Шкала показывает тот уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком.

2. *Мягкость - строгость.* Шкала показывает уровень суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения детей к чему-либо.

3. *Автономность - контроль.* Шкала определяет уровень контролирующего поведения по отношению к ребенку.

4. *Эмоциональная дистанция - близость.* Шкала определяет уровень близости ребенка к своим родителям.

5. *Отвержение - принятие.* Шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка.

6. *Отсутствие сотрудничества - сотрудничество.* Шкала определяет уровень сотрудничества между родителем и ребенком.

7. *Несогласие - согласие.* Шкала описывает характер взаимодействия между родителем и ребенком и отражает частоту и степень согласия между ними в различных жизненных ситуациях.

8. *Непоследовательность - последовательность.* Шкала отражает, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений.

9. *Авторитетность родителя.* Шкалы отражает самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния.

10. *Удовлетворенность отношениями с родителем.* Шкала позволяет судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми, — как с той, так и с другой стороны.

*Методика «Детско-родительские отношения подростков»
П.Трояновской*

Цель методики – изучение детско-родительских отношений со стороны подростка.

Шкалы методики и их интерпретация:

1. Блок шкал, описывающий особенности эмоциональных отношений родителя и подростка:

- принятие (демонстрация родителем любви и внимания);
- эмпатия (понимание родителем чувств и состояний ребенка);

- эмоциональная дистанция (качество эмоциональной связи между родителем и подростком).

2. Блок шкал, описывающий особенности общения и взаимодействия:

- сотрудничество (совместное и равноправное выполнение заданий);
- принятие решений (особенности принятия решений в диаде);
- конфликтность (интенсивность конфликтов, победитель в конфликте);

- поощрение автономности (передача ответственности подростку).

3. Блок контроля:

- требовательность (количество и качество декларируемых требований);

- мониторинг (осведомленность родителя о делах и интересах подростка);

- контроль (особенности системы контроля со стороны родителя);
- авторитарность (полнота и непререкаемость власти родителя);
- особенности поощрений и наказаний (качество и количество оказываемых оценочных воздействий).

4. Блок противоречивости/непротиворечивости отношений:

- непоследовательность (изменчивость и непостоянство воспитательных приемов родителя);

- неуверенность (сомнение родителя в верности его воспитательных усилий).

5. Дополнительные шкалы:

- удовлетворение потребностей (качество удовлетворения материальных потребностей ребенка, потребностей во внимании, в информации);

- неадекватность образа ребенка (искажение образа ребенка);
- отношения с супругом (качество отношений со вторым родителем подростка);

- общая удовлетворенность отношениями (общая оценка подростком качества отношений с родителем);
- ценностная ориентация (эта шкала содержит открытые вопросы, которые помогают подростку описать те положительные и отрицательные ценности, которые оказывают влияние на отношения с родителем).

2.3. Характеристика статистических методов анализа данных

Результаты исследования обрабатывались методами математической статистики посредством пакета прикладных программ статистической обработки данных Statistica 10.0.

1. Факторный анализ методом главных компонент с последующим Varimax-вращением – для определения стилей учебной деятельности.

2. Регрессионный анализ, методом Backward stepwise, для построения регрессионной модели и выявления влияния детско-родительских отношений на формирование индивидуального стиля учебной деятельности.

3. Корреляционный анализ Пирсона применялся для определения значимых взаимосвязей показателей детско-родительских отношений и стиля учебной деятельности.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

3.1. Анализ взаимосвязей показателей детско-родительских отношений и показателей компонентов стиля учебной деятельности подростков

На первом этапе анализа результатов исследования нам представлялось интересным охарактеризовать общую картину взаимосвязей показателей детско-родительских отношений и показателей компонентов стиля учебной деятельности подростков. Для этого был применен корреляционный анализ Пирсона (таблицы 1, 2, 3 приложение №1).

Таблица 1

Значимые взаимосвязи показателей отношений с матерью и показателей компонентов стиля учебной деятельности подростков

	Самостоятельность и настойчивость	Динамика работы	Дисциплинированность и организованность	Оптимальные условия
Нетребовательность - требовательность матери		0,34		
Мягкость - строгость матери		0,40	0,52	0,29
Автономность - контроль матери			0,39	
Эмоциональная дистанция - близость матери		0,37	0,33	
Отвержение - принятие матерью			0,29	
Отсутствие сотрудничества - сотрудничество с матерью		0,32	0,28	
Несогласие - согласие матери			0,27	
Удовлетворенность отношениями с матерью	0,32			

Как видно из таблицы 1, наибольшее количество значимых взаимосвязей с показателями СУД подростков имеет такой показатель отношений с матерью, как «мягкость – строгость». Он положительно коррелирует с «динамикой работы на уроке», «дисциплинированностью и организованностью» и показателем, характеризующим оптимальные условия работы на уроке. Таким образом, чем строже мать ведет себя с подростком, тем более он склонен к высокому темпу работы на уроке, проявлению активности в работе, тем более он организован и дисциплинирован и тем более он предпочитает на уроках отвечать устно и у доски.

Показатель «эмоциональная дистанция – близость» имеет две прямые взаимосвязи с показателями СУД – с «динамикой работы на уроке» и с «дисциплинированностью и организованностью». Таким образом, чем более эмоционально близка мать к подростку, тем более он склонен к высокому темпу работы на уроке, проявлению активности в работе, тем более он организован и дисциплинирован.

Показатель «отсутствие сотрудничества - сотрудничество с матерью» так же положительно коррелирует с «динамикой работы на уроке» и с «дисциплинированностью и организованностью». То есть, чем более мать ориентирована на паритетные отношения с подростком, тем более он склонен к высокому темпу работы на уроке, проявлению активности в работе, тем более он организован и дисциплинирован.

С динамикой работы подростка на уроке так же положительно коррелирует «нетребовательность - требовательность матери» и «отсутствие сотрудничества - сотрудничество с матерью», что свидетельствует о том, что у требовательных матерей дети демонстрируют более быстрый темп работы и более высокую активность.

«Автономность – контроль матери» имеет прямую взаимосвязь с «дисциплинированностью и организованностью». С этим же показателем стиля прямую взаимосвязь имеет «отвержение – принятие со стороны матери» и «несогласие – согласие матери». То есть, дисциплинированность и

организованность присущи СУД тех подростков, чьи матери склонны к контролирующему поведению, но при этом безусловно принимают своих детей и находят с ними общий язык.

Показатель «самостоятельности и настойчивости» имеет прямую взаимосвязь с показателем «удовлетворительности отношениями с матерью». То есть более самостоятельны и склонны к преодолению трудностей в учебной деятельности те подростки, кто чувствует удовлетворение от взаимоотношений с матерью.

Таблица 2

Значимые взаимосвязи показателей отношений с отцом и показателей компонентов стиля учебной деятельности подростков

	Самостоятельность и настойчивость	Динамика работы	Дисциплинированность и организованность
Нетребовательность - требовательность отца		0,34	
Мягкость - строгость отца		0,34	0,48
Автономность - контроль отца			0,37
Эмоциональная дистанция - близость отца		0,30	0,28
Отвержение - принятие отцом			0,28
Отсутствие сотрудничества - сотрудничество с отцом		0,40	
Несогласие - согласие отца			0,28
Удовлетворенность отношениями с отношениями с отцом	0,28	-0,26	

Как видно из таблицы 2, с показателями отношений с отцом значимо коррелируют только три компонента СУД подростков: «самостоятельность и

настойчивость», «динамика работы» и «дисциплинированность и организованность».

При этом «самостоятельность и настойчивость» имеет прямую взаимосвязь с «удовлетворенностью отношениями с отцом», «динамика работы» имеет прямые корреляции с «нетребовательностью - требовательностью отца», «мягкостью - строгостью отца», «эмоциональной дистанцией - близостью отца», «отсутствием сотрудничества - сотрудничеством с отцом» и обратную с «удовлетворенностью отношениями с отцом». То есть более самостоятельны и склонны к преодолению трудностей в учебе те подростки, которые ощущают требовательность, строгость, эмоциональную близость отцов, ориентированы на сотрудничество с ними, но при этом не удовлетворены отношениями с отцами.

«Дисциплинированность и организованность» положительно коррелирует с «мягкостью - строгостью отца», «автономностью – контролем», «эмоциональной дистанцией - близостью отца», «отвержением – принятием отца» и «несогласием – согласием отца». Таким образом, более организованны и дисциплинированы подростки, ощущающие в отношениях с отцами строгость, контроль, эмоциональную близость, принятие и ориентацию на согласие.

Таблица 3

Значимые взаимосвязи показателей детско-родительских отношений и показателей компонентов стиля учебной деятельности подростков

	Познавательная Активность и Учебная Направленность	Самостоятельность и Настойчивость	Сформированность Контрольных Действий	Динамика работы	Дисциплинированность И Организованность	Оптимальные Условия	Внимание и Саморегуляция
Эмпатия			-0,27	-0,33			-0,48
Эмоц. дистанция	0,36						
Сотруднич.				-0,37	-0,33		
Конфликтность				0,37	0,41	0,39	
Поощрение автономности					0,33		
Требовательн.		0,41				0,31	0,29
Мониторинг	0,31	0,37	0,46				0,28
Контроль		0,32	0,30				
Авторитарн.	0,53	0,49	0,41	0,41		0,43	0,28
Особенность поощрения	0,32	0,26	0,31	0,33			
Непоследоват. родителей				0,29	0,28		
Неуверенность родителя							-0,38
Удовл. потребн. ребенка	0,28						
Неадекват. образа ребенка				0,39	0,49		
Доброжелат. к супругу				-0,28			
Удовлетвор. Отношен. с род.				-0,32	-0,29		

Как видно из таблицы 3, наибольшее количество взаимосвязей с показателями детско-родительских отношений имеет такой компонент СУД

подростков, как «Динамика работы», он положительно коррелирует с «конфликтностью», «авторитарностью», «особенностями поощрений и наказаний», «непоследовательностью родителей», «неадекватностью у них образа ребенка» и отрицательно – с родительской «эмпатией», «сотрудничеством», «доброжелательным отношением родителей к супругу» и «удовлетворенностью отношениями с родителями». Таким образом, более быстрый темп работы на уроке присущ тем подросткам, чьи родители более конфликтны, авторитарны, склонны к наказаниям, непоследовательны, неадекватно воспринимают и оценивают образ своего ребенка, не проявляют эмпатии по отношению к нему, недоброжелательны по отношению друг к другу. Такие подростки не удовлетворены своими отношениями с родителями.

«Познавательная активность и учебная направленность» имеет прямые взаимосвязи с «эмоциональной дистанцией», «мониторингом», «авторитарностью», «особенностями поощрений и наказаний» и «удовлетворением потребностей ребенка». То есть в том случае, когда родители в курсе проблем подростка, удовлетворяют его потребности, но при этом эмоционально дистанцированы, авторитарны, склонны прибегать к наказаниям, подростки демонстрируют высокую познавательную активность и учебную направленность.

«Самостоятельность и настойчивость» напрямую взаимосвязаны с «требовательностью», «мониторингом», «контролем», «авторитарностью» и «особенностями поощрений и наказаний». То есть самостоятельны и настойчивы в учебе те подростки, чьи родители более требовательны, жестче и систематичнее контролируют своих детей, чаще прибегают к наказаниям.

С этими же показателями детско-родительских отношений положительно коррелирует «сформированность контрольных действий у ребенка».

«Оптимальные условия для работы на уроке» имеют прямую взаимосвязь с «требовательностью», «авторитарностью» родителей и «конфликтностью» в семье. У строгих, авторитарных родителей дети более склонны отвечать устно и у доски.

«Внимание и саморегуляция» отрицательно коррелируют с эмпатией и неуверенностью родителей и положительно – с требовательностью, мониторингом и контролем.

Таким образом, такие компоненты СУД, как «Динамика работы» и «Дисциплинированность и организованность» более тесно взаимосвязаны с показателями детско-родительских отношений, нежели остальные компоненты стиля учебной деятельности подростков. Строгость, эмоциональная близость родителей обоего пола, их ориентация на сотрудничество с ребенком способствуют формированию данных компонентов.

3.2. Характеристика стилей учебной деятельности

Основной задачей первого этапа анализа результатов исследования было выявление и описание стилей учебной деятельности подростков из обследуемой выборки. Для этого, согласно традициям Пермской психологической школы, использовалась процедура факторного анализа методом главных компонент с последующим Varimax-вращением, в результате чего было выявлено два значимых биполярных фактора (таблица 1).

Таблица 4

Факторное отображение структуры стиля учебной деятельности подростков

№	Показатели	Фактор 1	Фактор 2
1	Познавательная активность и учебная	0,86	-0,02

	направленность		
2	Самостоятельность и настойчивость при решении учебных задач	0,88	0,05
3	Сформированность контрольных действий	0,69	0,36
4	Динамика работы на уроке	0,16	0,83
5	Дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности	-0,12	0,73
6	Оптимальные условия для работы на уроке	0,38	0,67
7	Внимание и саморегуляция	0,53	0,52
8	ДОД, %	35	30

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые значения.

Как видно из таблицы 1, в первый фактор со значимыми весами и положительными знаками вошли такие показатели стиля как «познавательная активность и учебная направленность», «самостоятельность и настойчивость», «сформированность контрольных действий», «внимание и саморегуляция». Таким образом, данный стиль учебной деятельности характеризуют следующие особенности: высокая познавательная активность, стремление к самообразованию и получению знаний, настойчивость, способность самостоятельно организовать свою деятельность на уроке и решать учебные задачи, не прибегая к посторонней помощи, сформированность самоконтроля, высокий уровень саморегуляции, способность сохранять самообладание в напряженных ситуациях, терпеливо и внимательно слушать учителя и ответы одноклассников. Поскольку наибольшие нагрузки в данном факторе приходится на такие показатели, как «познавательная активность и учебная направленность» и «самостоятельность и настойчивость», данный стиль учебной деятельности был обозначен как *«стиль высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач»*.

Во второй фактор со значимыми весами и положительными знаками вошли такие показатели стиля как: «динамика работы на уроке»,

«дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности», «оптимальные условия для работы на уроке» и «внимание и саморегуляция». Таким образом, особенности данного стиля учебной деятельности можно охарактеризовать как: высокий темп работы на уроке, быстрая переключаемость с одного вида деятельности на другой, высокая степень активности работы на уроке, способность самостоятельно организовать свою деятельность на уроке и при выполнении домашнего задания, высокий уровень дисциплинированности во время занятий, предпочтение отвечать на уроке устно и у доски, высокий уровень саморегуляции, способность сохранять самообладание в напряженных ситуациях, терпеливо и внимательно слушать учителя и ответы одноклассников. Поскольку наибольшие нагрузки получили показатели «динамика работы на уроке» и «дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности», данный стиль учебной деятельности будет обозначен как *«стиль высокой динамики работы на уроке на фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности»*.

Показатель «внимание и саморегуляция» со значимыми весами попал, как в первый, так и во второй фактор. Можно предположить, что способность к саморегуляции и концентрации внимания во время учебной деятельности является своего рода стержневой характеристикой СУД подростков.

3.3. Анализ влияния детско-родительских отношений на стили учебной деятельности подростков

Для изучения влияния детско-родительских отношений на стили учебной деятельности подростков была использована процедура линейного регрессионного анализа. В результате проведенных статистических процедур нами был получен критерий Фишера, равный $F(3,56)=16,9$ ($p=0,0001$); $R=0,68$, следовательно данную регрессионную модель можно

считать адекватной (табл. 2) Она объясняет 68% дисперсии. Зафиксированная связь в уравнении неслучайна.

Таблица 2

Регрессионная модель влияния детско-родительских отношений на «стиль высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач»

	b*	Std.Err.	b	Std.Err.	t(56)	p-value
Intercept			-4,15	0,97	-4,29	0,00
Мониторинг	0,37	0,10	0,14	0,04	3,70	0,00
Авторитарность	0,47	0,10	0,19	0,04	4,60	0,00
Неуверенность Родителя	-0,33	0,10	-0,14	0,04	-3,33	0,00

Примечание: значимые значения выделены жирным шрифтом.

Стиль высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач = 0,19 Авторитарность родителя +0,14 Мониторинг -0,14 Неуверенность родителя. Как мы видим, детско-родительские отношения оказывают влияние на формирование стиля учебной деятельности. Наибольшее положительное влияние на формирование стиля высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач, оказывает авторитарность родителей, затем, мониторинг или контроль, отрицательный вклад несет неуверенность родителей.

Высокий уровень неуверенности родителей, может препятствовать формированию самостоятельности и учебной активности у подростка. Тогда как, хорошая осведомленность о делах подростка и непререкаемая власть родителей, наоборот способствуют формированию самостоятельности и учебной активности. Таким образом, авторитарный тип семьи будет являться предиктором стиля высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач.

В результате проведенных статистических процедур нами был получен критерий Фишера, равный $F(3,56)=17,1$ ($p=0,0001$); $R=0,69$ следовательно данную регрессионную модель можно считать адекватной (табл. 3) Она объясняет 69% дисперсии. Зафиксированная связь в уравнении не случайна.

Таблица 3

**Регрессионная модель влияния детско-родительских отношений на
«стиль высокой динамики работы на уроке, на фоне
дисциплинированности и организованности в ходе учебной
деятельности»**

	b*	Std.Err.	b	Std.Err.	t(56)	p-value
Intercept			1,31	1,19	1,10	0,27
Мягкость матери	0,40	0,10	0,15	0,04	4,08	0,00
Эмпатия	-0,37	0,10	-0,18	0,05	-3,80	0,00
Конфликтность	0,34	0,10	0,21	0,06	3,47	0,00

Примечание: значимые значения выделены жирным шрифтом.

Стиль высокой динамики работы на уроке, на фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности = 0,15 Мягкость-Строгость матери - 0,18 Эмпатия +0,21 Конфликтность. Наибольшее положительное влияние на формирование стиля высокой динамики работы на уроке, на фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности оказывает мягкость матери, затем конфликтность в семье. Отрицательное влияние оказывает эмпатия.

Низкий уровень развития эмпатических способностей у родителей будет препятствовать развитию стиля высокой динамики работы на уроке, на фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности. Тогда, как, достаточно мягкие требования и правила со стороны матери к подростку и конфликтные ситуации в семье, наоборот будут формировать стиль высокой динамики работы на уроке, на фоне

дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности. Таким образом, можно предположить, что семьи с частыми ссорами родителей и подростков, но мягкостью и нетребовательностью матери будут способствовать формированию дисциплинированности и организованности в учебной деятельности у подростков.

Таким образом, гипотеза о том, что детско-родительские отношения выступают в качестве одной из детерминант, влияющих на формирование стиля учебной деятельности подростков, подтвердилась. Каждый из выделенных СУД подростков детерминирован своим специфическим комплексом характеристик детско-родительских отношений.

В нашем исследовании было выявлено и описано два стиля учебной деятельности, а именно:

1. «Стиль высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач»;
2. «Стиль высокой динамики работы на уроке, на фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности».

Также, мы изучили влияние детско-родительских отношений на формирование выявленных нами стилей учебной деятельности. Составленные регрессионные модели были адекватными, полученные результаты являются не случайными. Таким образом, можно утверждать, что особенности детско-родительских отношений имеют значимое влияние на учебную деятельность подростков. Родителям необходимо, развивать в себе эмпатию и интерес к личной жизни подростков. Однако внимание не должно быть пристальным, чтобы у подростка не сформировалось негативное отношение к участию родителей в его жизни.

ВЫВОДЫ

1. С помощью применения факторного анализа было выделено и описано два стиля учебной деятельности: «стиль высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач» и «стиль высокой динамики работы на уроке, на фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности»;

2. Стиль высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач можно охарактеризовать как, стремление к самообразованию и получению знаний, настойчивость, способность самостоятельно организовать свою деятельность на уроке и решать учебные задачи, не прибегая к посторонней помощи, сформированность самоконтроля, высокий уровень саморегуляции, способность сохранять самообладание в напряженных ситуациях, терпеливо и внимательно слушать учителя и ответы одноклассников;

3. Стиль высокой динамики работы на уроке, на фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности можно охарактеризовать, как: высокий темп работы на уроке, быстрая переключаемость с одного вида деятельности на другой, способность организовать свою деятельность на уроке, высокий уровень дисциплинированности во время занятий, способность хорошо отвечать у доски во время урока, а также хорошо выполнять письменные задания, находясь на своем учебном месте, способность контролировать свои эмоции и желания, высокий уровень самообладания;

4. Регрессионный анализ позволил выявить значимое влияние особенностей детско-родительских отношений на выявленные стили учебной деятельности. На стиль высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач положительно влияет авторитарность родителей, мониторинг, отрицательно неуверенность родителей. На стиль высокой динамики работы на уроке, на

фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности положительно влияет мягкость матери и конфликтность в семье, отрицательно эмпатия;

5. Корреляционный анализ, позволил выявить значимые связи между показателями индивидуального стиля учебной деятельности и особенностями детско-родительских отношений. Наибольшее количество корреляционных связей собрали: дисциплинированность и организованности в учебной деятельности, динамика работы на учебе и самостоятельность, и настойчивость при решении учебных задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из актуальных проблем современного образования является организация оптимального учебного процесса, который будет учитывать индивидуальные особенности и потребности обучающихся.

Одним из путей решения данной проблемы, на наш взгляд, является формирование индивидуального стиля учебной деятельности. В Пермской школе психологии был проведен ряд исследований, посвященный данной проблематике. Наше исследование, является следующим этапом изучения влияния детско-родительских отношений на формирование индивидуального стиля деятельности.

В соответствии с целями и задачами работы, было проведено эмпирическое исследование. В ходе, которого была выдвинута следующая исследовательская гипотеза: детско-родительские отношения выступают как одна из детерминант, влияющих на формирование стиля учебной деятельности подростков, а именно особенности эмоционального отношения и взаимодействия родителей с подростком.

В нашем исследовании было выявлено и описано два стиля учебной деятельности, а именно: «стиль высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач» и «стиль высокой динамики работы на уроке, на фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности». Построенные регрессионные модели, выявили значимое влияние особенностей детско-родительских отношений. Таким образом, на стиль высокой познавательной активности на фоне самостоятельности и настойчивости при решении учебных задач положительно влияет авторитарность родителей, мониторинг, отрицательно неуверенность родителей. На стиль высокой динамики работы на уроке, на фоне дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности положительно влияет мягкость матери и конфликтность в семье, отрицательно эмпатия.

Таким образом, выдвинутая гипотеза в начале нашего эмпирического исследования нашла свое подтверждение. Цели и задачи были достигнуты

Дальнейшее исследования влияния особенностей детско-родительских отношений на формирования индивидуального стиля учебной деятельности на разных этапах развития ребенка становится актуальной темой психологических исследований. Необходимы лонгитюдные исследования данной проблематике, помогут выделить закономерности в изменениях индивидуального стиля учебной деятельности на протяжении всей учебной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Баландина, Л.Л.* Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи: дис. ... канд.психол.наук. – Пермь, 2003.
2. *Выготский, Л.С.*, Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика-пресс. - 1996. - 255 с.
3. *Вяткин, Б. А., Самбикина О. С.* Типы нервной системы и темперамента как природные предпосылки формирования стиля учебной деятельности школьника [Текст] // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. №1. С.81-100
4. *Вяткин, Б.А., Щукин М.Р.* психология стилей человека: учеб. Пособие / Российская академия образования; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – М. – Пермь; изд. Книжный мир , 2013 – 128 с.
5. *Вяткин, Б.А., Щукин М.Р.*, О ближайших перспективах развития учения об интегральной индивидуальности // Психология и социология: проблемы и перспективы развития. Пермь, 1996. С. 5-8.
6. *Габеева, Л. Н.* Педагогические условия развития самоконтроля у младших школьников [Текст] // Вестник БГУ. 2013. №15. С.102-107
7. *Глазков, А.В.* Индивидуальный стиль учащегося с позиций компетентностного подхода в образовании [Текст] // Magister Dixit. 2012. №3. С.218-224
8. *Гулевич, О.А.* Психология межгрупповых отношений [Текст] . М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. — 432 с.
9. *Гуревич, К.М.* Проблемы социального и биологического в дифференциальной психофизиологии [Текст] // Психология индивидуальных различий. М., 1982. С. 53-58.

10. *Дегтярев, В. П. Торшин В. И.*, Роль личностной тревожности в формировании успешной учебной деятельности студентов [Текст] // Вестник РУДН. Серия: Медицина. 2010. №3. С.98-102
11. *Дятлова, К. Д.* Формирование индивидуальных стилей учения студента [Текст] // Вестник ННГУ. 2013. №5-2. С.55-59
12. *Елистратова, С. И.* Способы организации совместной деятельности педагогов, родителей и учащихся в общеобразовательной школе [Текст] // Педагогическое образование в России. 2012. №2. С.94-98
13. *Жданова, С.Ю.* Стиль учебной деятельности студентов в зависимости от специальных условий и требований деятельности // Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б.А. Вяткина. – М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2005. – С.259-284.
14. *Зинченко, П.И.* Вопросы психологии памяти, в сб.: Психологическая наука в СССР в 2-х тт. Т. 1. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 599 с.
15. Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 2015. – 238 с.
16. *Ионина, О. С.* Проявления индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студента [Текст] // Концепт. 2015. №S12. С.16-20
17. *Карповская, Н. О.* Педагогические условия формирования индивидуального стиля учебной деятельности на основе ИКТ [Текст] // Magister Dixit. 2012. №3. С.256-260
18. *Климов, Е. А.* Психология: Воспитание, обучение [Текст] / Е. А. Климов : учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 367 с.
19. *Климов, Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий. М., 1982. С.74-77.
20. *Климов, Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. с. 251.

21. *Ковтун, Е.В.* Стиль деятельности в экстремальных условиях: полисистемный подход: автореф. дис. ...канд. Психол. Наук – Ярославль, 2014 – 23 с.

22. *Коченкова, Л. П. Сергеева П. А.,* Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности обучающихся на уроках музыки [Текст] // Концепт. 2014. №9. С.131-135

23. *Краснов, А.В.* Структура и функции профессиональной активности в интегральной индивидуальности (на материале учителей начальных классов) : автореф. дис. ...канд. психол. наук. – Пермь, 2012. – 26 с.

24. *Куттер, П.* Современный психоанализ. М.: Б.С.Г.-Пресс, 2007. - 356 с.

25. *Любушкина, Е.С.* Возможности компьютерных технологий в формировании индивидуального стиля учебной деятельности студента [Текст] // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. №31. С.193-199

26. *Мамбеталина, А.С.* Понятие стиля как определенного способа функционирования системы [Текст] // Изв. Сарат. Ун-та Нов.сер. Акмеология образования. Психология развития №3, 2010 С.23-25.

27. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 256 с.

28. *Мерлинкин, В.П.* Некоторые типологические различия в формировании начальных акробатических навыков // Типологические исследования по психологии личности. Пермь, 1967. С. 171-185.

29. *Моросанова, В. И., Щебланова Е. И., Бондаренко И. Н., Сидиков В. А.* Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков [Текст] // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. №3. С.18-32

30. *Озеров, В. П.* Психофизиологические основы индивидуализации обучения школьников [Текст] // Российский психологический журнал. 2010. №4. С.9-18

31. *Пастушкова, М. А.* Формирование познавательных интересов при организации учебной деятельности младших школьников [Текст] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. №44.

32. *Пашукова, Т. И., Чистова А. А.* Возможности использования художественных текстов как средства регуляции психического состояния в учебной деятельности [Текст] // Вестник МГЛУ. 2013. №16 (676). С.161-172

33. *Петровский, А. В., Калинин В. К., Котова И. Б.* Личностно-развивающее взаимодействие. - Ростов-на-Дону, 1993.

34. *Плотникова, М. Н.* Реализация лично ориентированного подхода в обучении через использование методов и приемов технологии ИСУД на уроках русского языка [Текст] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. №1. С.46-52

35. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011. – 636 с.

36. *Романова, А. Н., Галеева Н. Л.* Технология учета и развития параметров индивидуального стиля учебной деятельности ученика средствами учебного предмета. Каковы этапы технологии индивидуального стиля учебной деятельности? [Текст] // Эксперимент и инновации в школе. 2012. №2. С.49-52

37. *Самбикина, О. С.* Индивидуальный стиль учебной деятельности (На материале лонгитюд. исслед. школьников разного типа) : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 : Пермь, 1998. 207 с.

38. *Самбикина, О. С.* Пермский опросник стиля учебной деятельности школьников. – Пермь: Книжный формат, 2014 – 38 с.

39. *Самбикина, О. С.* Половые различия в стилях учебной деятельности школьников при переходе из начального звена обучения в основное [Текст] // СПЖ. 2014. №51. С.100-110

40. Самбикина, О. С. Сравнительный анализ индивидуального стиля учебной деятельности третьеклассников и восьмиклассников // Вопросы психологии – 2014. - №3. – С. 68-74.

41. Самбикина, О.С. Индивидуальность и стиль учения растущего человека: Книга для родителей и учителей / Б.А. Вяткин, О.С. Самбикина.– Пермь, 2016. – 63с.

42. Семеновских, Татьяна Викторовна, Дуплянкин Владислав Владимирович Эмоциональный интеллект и стиль саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте [Интернет] // Интернет-журнал Науковедение. 2015. №5 (30). С.228

43. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

44. Социально-психологические характеристики семьи как факторы когнитивного и личностного развития ребенка: коллективная монография / под общ. ред. Е.А. Силиной – Перм: Изд-во Перм.гос.гум-пед.ун-та, 2013. – 180 с.

45. Степанов, В.А. Темперамент, характер, способности. Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 64с

46. Сухотина, Е. В., Хакимова Н. Р. Связь свойств темперамента с индивидуальным стилем учебной деятельности студентов-психологов [Текст] // Вестник КемГУ. 2010. №3. С.119-122

47. Толочек, В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 366 с.

48. Турчин, А. С. Внутренняя динамика высших уровней сформированности семиотической функции в учебной деятельности [Текст] // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №3. С.46-50

49. Ушакова, М. А. Формирование интеллектуально-творческих умений младших школьников в процессе учебной деятельности [Текст] // Интеграция образования. 2012. №1. С.53-58

50. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987. 181 с.

51. *Четвертак, С. В.* Учебная деятельность школьников: из практики мотивации [Текст] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. №1. С.13-16

52. *Шевырдяева, К. С.* Особенности выявления готовности обучающихся к самоопределению в процессе учебной деятельности [Текст] // Вестник ПензГУ. 2015. №1 (9). С.83-87

53. *Шляхта, Д.А.* Индивидуально-типические особенности активности личности в коммуникативной, волевой и познавательной сферах: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Д.А. Шляхта. – М., 2008. – 22 с.

54. *Щукина, Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. - М., Педагогика, 1971. - 351 с.

Приложения

Приложение №1

**Корреляционные связи показателей детско-родительских отношений и
стиля учебной деятельности**

Показатели	Познават Активность и Учебная Направленность	Самостоятельность и Настойчивость	Сформированность Контрольных Действий	Динамика работы	Дисциплинирован и Органозованность	Оптимальные Условия	Внимание и Саморегуляция
Нетребоват -Требоват матери	-0,04	0,02	0,15	0,34	0,22	0,21	0,18
Мягкость матери	0,06	0,23	0,11	0,40	0,52	0,29	0,12
Автономность матери	-0,09	0,16	0,18	0,13	0,39	0,21	0,10
Эмоц Близость матери	-0,14	-0,19	0,11	0,37	0,33	0,13	0,10
Отвержение матери	0,18	0,10	0,16	0,12	0,29	0,10	-0,02
Отсутств Сотруднич матери	0,04	0,05	0,10	0,32	0,28	-0,01	-0,04
Несогл -Согл матери	-0,04	0,14	0,21	0,20	0,27	0,03	0,07
Непоследоват- Последоват матери	0,12	0,07	0,20	0,08	-0,01	0,00	0,06
Авторитарность Родителя матери	0,08	0,15	0,17	-0,05	0,18	-0,07	0,02
Удовлетвор Отношениями матери	0,15	0,32	0,21	-0,18	0,21	0,15	0,17
Нетребоват -Требоват Отца	0,04	0,06	0,17	0,34	0,25	0,24	0,18
Мягкость отца	-0,01	0,12	0,06	0,34	0,48	0,23	0,02
Автономность отца	-0,10	0,07	0,24	0,17	0,37	0,16	0,09
Эмоц. Близость отца	-0,14	-0,19	0,05	0,30	0,28	0,09	0,05
Отвержение отца	0,17	0,07	0,22	0,06	0,28	0,15	-0,03
Отсутств Сотруднич отца	0,12	0,08	0,19	0,40	0,24	-0,04	-0,05
Несогл -Согл отца	-0,07	0,13	0,18	0,15	0,28	0,00	0,05
Непоследоват -Последоват отца	0,17	0,16	0,21	0,09	0,08	0,11	0,15
Авторитарность Родителя отца	0,06	0,11	0,20	-0,03	0,25	-0,03	0,01
Удовл Отношениями отца	0,16	0,28	0,10	-0,26	0,23	0,17	0,05
Принятие	0,07	-0,02	-0,07	-0,12	-0,21	-0,14	-0,16
Эмпатия	0,20	0,15	-0,27	-0,33	-0,02	-0,22	-0,48
Эмоц Дистанция	0,36	0,11	0,22	0,03	0,06	0,15	-0,15
Сотруднич	-0,09	-0,11	-0,20	-0,37	-0,33	-0,02	0,14
Принятие Решений	0,02	-0,16	-0,13	-0,18	-0,16	0,01	-0,04
Конфликтность	0,22	0,18	0,13	0,37	0,41	0,39	0,21
Поощрение	-0,15	-0,21	0,05	0,16	0,33	0,05	0,04

Автономности							
Требовательность	0,24	0,41	0,05	-0,04	-0,07	0,31	0,29
Мониторинг	0,31	0,37	0,46	0,08	-0,13	0,14	0,28
Контроль	0,22	0,32	0,30	0,14	0,10	0,01	0,15
Авторитарность	0,53	0,49	0,41	0,41	0,19	0,43	0,28
Особенность Поощрения	0,32	0,26	0,31	0,33	0,20	0,09	0,23
Реализация Наказаний	0,10	-0,06	0,00	-0,06	-0,03	0,01	-0,11
Непоследоват родителя	0,07	-0,10	-0,06	0,29	0,28	0,00	-0,21
Нуверенность родителя	0,00	-0,14	-0,10	0,10	0,17	-0,04	-0,38
Удовлетворенность Потребностей Ребенка	0,28	0,17	0,13	-0,15	-0,09	0,01	-0,04
Неадекватн Образа Ребенка	0,03	-0,17	-0,22	0,39	0,49	0,09	-0,17
Враждебность Отношений Супругов	-0,03	-0,14	0,12	0,23	0,25	-0,01	-0,09
Доброжелательность к Супругу	0,13	0,12	-0,07	-0,28	-0,24	-0,15	0,12
Удовлетворенность Отношениями	-0,12	-0,18	-0,05	-0,32	-0,29	-0,01	0,01

Примечание: значимые значения выделены жирным и курсивом.

