

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Факультет психологии
Кафедра теоретической и прикладной психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
СТИЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ:
СТРУКТУРА И ДЕТЕРМИНАНТЫ (НА ВЫБОРКЕ
ВОСПИТАННИКОВ ПЕРМСКОГО СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО
УЧИЛИЩА)

Работу выполнила:
студентка группы 1143,
направления подготовки 44.03.02
«Психолого-педагогическое
образование», профиль «Психология
образования»
Ожгибесова Мария Павловна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»

Зав. кафедрой

(подпись)

« ____ » _____ 20__ г.

Руководитель:

Зав. кафедрой теоретической и
прикладной психологии, кандидат
психологических наук, доцент

Самбикина Оксана Семёновна

(подпись)

ПЕРМЬ

2018

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы взаимосвязи стиля учебной деятельности и свойств интегральной индивидуальности младших подростков	11
1.1 Специфика учебной деятельности младших подростков.....	11
1.2 Проблема стиля деятельности в отечественной и зарубежной психологии.....	17
1.3 Стил учебной деятельности как предмет психологического исследования	29
1.4 Постановка проблемы; цели, задачи и гипотезы исследования	37
Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования	41
2.1 Участники и организация исследования	41
2.2 Обзор диагностических методик	42
2.3 Методы статистического анализа данных	54
Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение.....	56
3.1 Факторное отображение структуры стиля учебной деятельности младших подростков	56
3.2 Стили учебной деятельности младших подростков и их характеристика.....	60
3.3 Сравнительный анализ разноуровневых свойств интегральной индивидуальности младших подростков с разными стилями учебной деятельности.....	67
3.4 Анализ взаимосвязей показателей стиля учебной деятельности со свойствами интегральной индивидуальности младших подростков с разными стилями учебной деятельности	70
Выводы.....	78
Рекомендации	83
Заключение.....	87

Библиографический список.....	94
ПРИЛОЖЕНИЯ	100

Введение

В настоящее время в науке и практике наблюдается повышенный интерес к различным аспектам учебной деятельности. Учебная деятельность рассматривается как системный объект, а известно, что исследование системы неотделимо от исследования условий ее существования. Поэтому отображающим критерием учебной деятельности может выступить стиль деятельности (Долгополова, 2011).

Степень теоретической разработанности темы: Изучение стиля учебной деятельности берет свое начало в проблеме индивидуального стиля деятельности, которая получила широкое развитие в Пермской психологической школе в начале с позиций системного, а затем и полисистемного подхода. Первый значимый интерес к проблеме стиля деятельности зародился в 60-х годах прошлого столетия в работах В.С. Мерлина (1976-1986), а также исследования Е.А. Климова (1982).

С годами интерес к проблеме стиля деятельности развивался, исследования в этом направлении расширялись и проводились под руководством Б.А. Вяткина, К.М. Гуревича, М.Р. Щукина, О.С. Самбикиной и др.

В ходе исследований были получены разноплановые характеристики стилей учебной деятельности, что позволило определить стиль учения как целостное, системное образование, направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное как психодинамическими и физиологическими характеристиками субъекта деятельности (темперамент, сила нервной системы, половая принадлежность), так и его личностными свойствами, а также метаэффектами (внешними воздействиями), к которым относятся: стиль профессиональной деятельности учителя, его активность, особенностями взаимоотношений с родителями и т.д.

Актуальность: Несмотря на достаточную представленность в литературе, проблема стиля учебной деятельности продолжает оставаться актуальной и значимой для современной системы образования.

Поскольку в современных условиях перед системой образования поставлен ряд задач, содержание которых фокусируется с одной стороны, на создании условий для развития индивидуальности учащегося, его самоактуализации, и с другой стороны, на прагматизации результатов образования, что нашло выражение в переходе стандартов нового поколения на компетентностный подход. Таким образом, современное образование должно ориентироваться на развитие индивидуальных проявлений учащегося в его компетентности относительно разных видов деятельности.

Все сказанное актуализирует проблему формирования индивидуального стиля учебной деятельности учащегося, что обусловлено следующими аспектами:

1. Индивидуальный стиль рассматривается в современной психологии как показатель уровня развития индивидуальности человека. Соответственно, ориентация современного образования на индивидуальность учащегося актуализирует вопросы развития индивидуального стиля учения;

2. Стиль деятельности рассматривается как устойчивая система способов, обеспечивающая эффективность и результативность учебной деятельности. Следовательно, индивидуальный стиль учебной деятельности можно рассматривать как внутреннюю проекцию компетентности, как ее процессуальное ядро. (Карповская, 2012).

В связи с этим актуальным для образования является исследование и специальное целенаправленное создание в образовательном процессе педагогических условий формирования индивидуального стиля учебной деятельности. Наше исследование может поспособствовать достижению этой задачи.

Методологические основы: В основе нашего подхода к изучению стиля учебной деятельности младших подростков лежит теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, работы по изучению стиля деятельности Е.А. Климова; полистемный подход к изучению индивидуального стиля деятельности, реализуемый в лаборатории Б.В. Вяткина; исследования особенностей учебной деятельности О.С. Самбикиной и др.

Новизна исследования: Как отмечает И.В. Долгополова (2014), исследовательские приоритеты при изучении стиля учебной деятельности в основном отдаются начальной ступени образования. Обусловлено это тем, что именно в этот период у школьников формируется определенный стиль учебы, складывается система приемов и способов учебных действий.

В этой связи наша работа видится не менее актуальной, поскольку в выбранном для проведения исследования учреждении – «Пермское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» – 5-й класс является не только этапом перехода из младшего звена в среднее, но этапом перехода из одной образовательной организации в другую, этапом адаптации к новой образовательной организации, из чего следует, что на данном переходном этапе стиль учебной деятельности может перестраиваться ввиду изменяющейся социальной ситуации развития, поскольку дети попадают в новые для себя образовательные условия, со своими существующим образовательным стандартами, технологиями и методами обучения, а также стилем деятельности и педагогического общения учителей, и требованиями, специфичными для военных организаций, отличными от требований, предъявляемых общеобразовательной школой. Таким образом, наше исследование продолжает серию исследований в данном направлении.

Объект исследования – учебная деятельность младших подростков.

Предмет исследования – стиль учебной деятельности младших подростков (воспитанников Пермского суворовского военного училища Министерства обороны Российской Федерации), его структурная организация и детерминанты.

Целью исследования является изучение стиля учебной деятельности младших подростков (воспитанников Пермского суворовского военного училища Министерства обороны Российской Федерации), его структурной организации и детерминант.

Для достижения указанной цели решаются следующие исследовательские задачи:

- 1) Изучить состояние проблемы стиля учебной деятельности в отечественной и зарубежной психологии.
- 2) Изучить структурную организацию стиля учебной деятельности младших подростков.
- 3) Выделить и охарактеризовать стили учебной деятельности младших подростков.
- 4) Сравнить выборки младших подростков с разными стилями учебной деятельности по показателям успеваемости (по основным предметам: математике и русскому языку).
- 5) Изучить характер детерминации компонентов стилей учебной деятельности со стороны свойств интегральной индивидуальности младших подростков.
- 6) На основе результатов исследования разработать рекомендации психологической службе и учителям ПСВУ.

В ходе исследования были выдвинуты следующие **гипотезы**:

- 1) Стиль учебной деятельности младших подростков представляет собою сложное, многокомпонентное образование, детерминированное

специфическим комплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

2) Существуют значимые различия по показателям успеваемости у младших подростков с разными стилями учебной деятельности.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ, систематизация и обобщение теоретического материала в области общей, возрастной и педагогической психологии, в области педагогики и смежных с ними областях, связанных с проблемами исследования;

2. Психодиагностические методы, целью которых являлся сбор соответствующей эмпирической информации;

3. Метод статистического анализа эмпирических данных. Первичные данные, полученные при исследовании, были подвергнуты статистической обработке с использованием следующих методов:

- Факторный анализ использовался для определения структуры взаимосвязей пунктов опросника «Пермский опросник стиля учебной деятельности (ПОСУД)» О.С. Самбикиной в целях выявления шкал опросника;
- Кластерный анализ по методу k-средних использовался для выделения контрастных групп младших подростков с разными стилями учебной деятельности;
- Коэффициент Колмогорова-Смирнова использовался для проверки на нормальность распределения для выбора статистического метода для дальнейшего сравнения групп учащихся с контрастными стилями учебной деятельности;
- U-критерий Манна-Уитни использовался для определения значимых различий для оценки значимых различий средних значений

показателей успеваемости и индивидуальных свойств в 2-х группах младших подростков с контрастными стилями учебной деятельности;

- Корреляционный анализ по Спирмену использовался с целью выявления структуры взаимосвязей показателей свойств интегральной индивидуальности с компонентами стилей учебной деятельности младших подростков в группах с контрастными стилями учебной деятельности.

4. Интерпретационный метод (применительно к итогам использования анализа эмпирических данных). Полученные данные были подвергнуты статистической обработке. Для обработки результатов использовался пакет прикладных программ таких как электронная таблица EXEL и статистический пакет STATISTICA 10.0.

Теоретическая значимость исследования: В ходе исследования доказана специфика взаимосвязей компонентов стиля учебной деятельности младших подростков со свойствами интегральной индивидуальности. Результаты исследования позволяют расширить существующее представление о природе индивидуального стиля учебной деятельности, его структуре и детерминантах.

Исследование проблемы стиля учебной деятельности может способствовать решению важных теоретических проблем педагогической психологии, таких как: проблемы способностей, наиболее полной реализации возможностей человека, его творческого потенциала, в дальнейшем становления и совершенствования в профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования: Полученные результаты могут быть использованы психологами ПСВУ в работе младшими подростками. Так как формирование индивидуального стиля обеспечивает не только адаптацию к новой среде (что является актуальной потребностью

именно учащихся 5-х классов), но и ее преобразование, а также развитие и саморазвитие интегральной индивидуальности.

Апробация и внедрение результатов исследования: Результаты исследования были представлены в докладе и опубликованы в сборнике XV – городской научно-практической конференции «ЯНПИС» (Ярмарка научно-практических инициатив студентов). Институт психологии ПГГПУ, Пермь, 2018.

Глава 1. Теоретические основы изучения проблемы взаимосвязи стиля учебной деятельности и свойств интегральной индивидуальности младших подростков

1.1 Специфика учебной деятельности младших подростков

Подростковый период обычно соотносится с хронологическим возрастом с 10—11 до 14—15 лет (Гнездилов, 2013). Младший подростковый возраст (10-11 лет) является этапом завершения периода детства. В это время дети в основном уравновешены, спокойны, они доверчиво относятся ко взрослым, признают их авторитет, ждут от учителей, родителей, других взрослых помощи и поддержки. Это открывает большие возможности с точки зрения воспитательных влияний, в том числе и работы практического психолога (Дубровина, 2014).

Основными **задачами развития** в этот период являются:

- формирование умения учиться в средней школе;
- формирование представления о себе как об умелом человеке с большими возможностями развития;
- развитие учебной мотивации, интересов;
- развитие навыков сотрудничества со сверстниками, умения соревноваться с другими, правильно и разносторонне сравнивать свои результаты с успешностью других;
- формирование умения добиваться успеха и правильно относиться к успехам и неудачам, развитие уверенности в себе.

Психологические и психофизиологические исследования свидетельствуют, что в начале обучения в пятом классе школьники переживают **период адаптации к новым условиям** обучения, во многом сходный с тем, который был характерен для начала обучения в первом классе. Это наиболее сложный переходный возраст от детства к

взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека - **«чувство взрослости»** (Реан, 2000). По определению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости, сенситивности к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. (Зимняя, 2004).

Что касается негативных сторон переходного этапа, то он сопровождается возрастанием тревожности, снижением работоспособности, повышенной робости или, напротив, «развязности», неорганизованности, забывчивости. У большинства детей подобные отклонения исчезают через 2-3 недели учебы. Однако есть дети, имеющие множественные функциональные отклонения, у которых процесс адаптации затягивается на 2-3 месяца и даже больше. С адаптационным периодом часто связаны и заболевания детей. Подобные заболевания носят психосоматический характер.

Затруднять адаптацию детей к средней школе может как рассогласованность требований разных педагогов, так и то, что учителя средней школы часто не делают различий между пятиклассниками и другими учащимися средней школы, предъявляя ко всем одинаковые требования. Трудности у пятиклассников может вызывать и необходимость на каждом уроке приспособиться к своеобразному темпу и особенностям речи, стилю преподавания каждого учителя.

Кроме того, обучение в средних классах школы связано с определенной **деиндивидуализацией**, обезличиванием подхода педагога к школьнику. У некоторых пятиклассников на этом фоне возникает

ощущение одиночества. Отсюда повышенная зависимость некоторых детей от взрослых, «прилипчивость» к классному руководителю, плач, капризы и т.д.

Проблема подростничества и переживания учеником своеобразного школьного стресса при переходе из начальной школы в среднюю привлекает внимание педагогов и психологов — теоретиков и практиков во многих странах мира.

Так, Э. Эриксон рассматривал подростничество и юность как центральный период для решения задачи личностного самоопределения, достижения идентичности. В отечественной психологии основы понимания закономерностей развития в подростничестве заложены в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман и др. Часто весь подростковый период трактуют как кризисный, как период «нормальной патологии», подчеркивая его бурное протекание, сложность и для самого подростка, и для общающихся с ним взрослых (Гнездилов, 2013).

Д.Б. Эльконин, напротив, подростничество рассматривает как стабильный возраст и выделяет кризисы (предподростковый и на переходе к юношескому возрасту). Подростковый возраст как этап психического развития характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственного места в обществе. Завышенные притязания, не всегда адекватные представления о своих возможностях приводят к многочисленным конфликтам подростка с родителями и учителями, к протестному поведению.

В США в 1980-х годах было проведено сравнительное изучение учащихся, обучающихся по одной учебной программе, но в разных условиях. Одни из них переходили к обучению в средней школе примерно в том же возрасте, что и российские школьники. Другие учились в

условиях начальной школы примерно до 13 лет. Исследование показало, что для первой группы в средней школе были характерны такие нарушения, как снижение самооценок, нежелание учиться, проблемы дисциплины. Все это совершенно не было свойственно второй группе учащихся. Г. А. Цукерман приводит общий вывод из этого исследования: «Даже предыдущий опыт прохождения через стресс не срабатывает, если стресс, вызванный резкой социальной переменой, наступает слишком рано» (Цукерман, 1998).

Все это показывает, что проблема адаптации к обучению в средней школе представляет сложную, не имеющую однозначного ответа теоретическую и практическую проблему.

Психолог, работающий в школе, должен прежде всего обратить внимание учителей на проблему адаптации и на те возрастные психологические и психофизиологические особенности детей, которые могут способствовать или препятствовать успешному прохождению адаптационного периода.

Характерным для школьников подросткового возраста является преимущественно **эмоциональное отношение к учебному предмету**. Исследования показывают, что практически все пятиклассники считают себя способными к тому или иному учебному предмету, причем критерием такой оценки служит не реальная успешность в этом предмете, а субъективное отношение к нему (Дубровина, 1991). Такое отношение к собственным возможностям, с одной стороны, создает благоприятные условия для развития способностей, умений, интересов школьника, так как для этого оказывается важным для того, чтобы занятие вызывало у десятилетнего школьника положительные эмоциональные переживания. Но эта особенность может быть и причиной трудностей в учении, поскольку такое превалирование значения эмоционального фактора в самооценке способностей является выражением свойственного этому

периоду доминирования эмоций, подчиняющего себе всю психическую жизнь ребенка, в том числе «работу» психических процессов.

Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к **утверждению своей позиции субъектной исключительности**, «индивидуальности», стремлением (особенно проявляющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может усиливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим содержанием учебной деятельности - ее предметом, средствами, способами решения учебных задач (Кулагина, 1998).

Мотивационная сфера. Стремление к «исключительности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в таких ее составляющих, как «награда», «успех». И.А. Зимняя подчеркивает, что "учебная мотивация как единство познавательной мотивации и мотивации достижения преломляется у подростка через призму узколичностных значимых и реально действующих мотивов группового, социального бытия". Понятно, что устойчивые учебные мотивы формируются на основе познавательной потребности и познавательных интересов. Познавательные интересы подростков сильно различаются. У одних они характеризуются неопределенностью, изменчивостью и ситуативностью. У других проявляются применительно к узкому кругу учебных предметов, у третьих - к большинству из них (Кулагина, 1998).

Характерным для младшего подросткового возраста стимулом к учению являются **притязания на признание среди сверстников**. Высокий статус может быть достигнут с помощью хороших знаний: при этом для подростка продолжают иметь значение оценки. Высокая оценка дает возможность подтвердить свои способности. Совпадение оценки и самооценки важно для эмоционального благополучия подростка. В противном случае могут возникнуть внутренний дискомфорт и даже конфликт.

Как отмечает В.А. Караковский, младшему подростку особенно присущи отсутствие адаптации к неудачам; отсутствие адаптации к положению «худшего»; тенденция придаваться мечтаниям; боязнь осквернения мечты; требовательность к соответствию слова делу; повышенный интерес к спорту; увлечение коллекционированием; увлечение киноискусством и т. д. Наряду с этим младший подросток характеризуется повышенной утомляемостью, ярко выраженной эмоциональностью, иногда резкостью суждения (до грубости) (Реан, 2000).

Способность мыслить на уровне формальных операций впервые обнаруживают 10-12-летние школьники. Основой этого является сформированная в начальной школе рефлексия, как способность осознавать процессы собственного мышления, умственные, речевые и мнемонические стратегии. Интересно, что на границе младшего школьного и подросткового возраста школьники начинают использовать свои рефлексивные способности не только в познавательной сфере, но и в области общения, нравственного и правового сознания. В частности, в суждениях подростков о себе и других появляются обобщенные психологические категории, спонтанные психологические концепции характера, концепции группового взаимодействия и лидерства (Орлова, 2011).

Показательно для подросткового возраста и **отношение к авторитету**. С одной стороны, позиция подростка «я - взрослый» как бы противопоставляет его взрослым, с другой - их авторитет остается важным фактором его жизни.

Резюме. Младший подростковый возраст (10-11 лет) является этапом завершения периода детства. В начале обучения в пятом классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения. Перед учениками появляется необходимость приспособиться к кардинально новым требованиям, к своеобразному темпу, особенностям речи и стилю преподавания каждого учителя.

Как субъект учебной деятельности младший подросток специфичен не только своей мотивацией, позицией, отношением, «Я» концепцией, но и местом в жизни на отрезке непрерывного, многоступенчатого образования. Он для себя решает, прогнозирует форму продолжения этого образования, в зависимости от этого, ориентируясь на ценности либо учения, либо трудовой деятельности, общественной занятости, межличностного взаимодействия. (Петровский, 1992).

1.2 Проблема стиля деятельности в отечественной и зарубежной психологии

Понятие «**стиль**» в словаре толкуется как «метод, совокупность приемов какой-нибудь работы, деятельности, поведения».

Изучение стиля имеет давнюю историческую традицию. Как отмечает А.В. Либин (2012), на протяжении вот уже нескольких столетий ученые задумываются о причинах индивидуального своеобразия человека и его деятельности.

Понятие «**стиль**» применяется очень широко в самых разнообразных сферах человеческой жизни для характеристики ее целостности. Так, изучением стиля занимаются психологи, философы, педагоги, биологи, литературоведы, лингвисты, искусствоведы, что ещё раз свидетельствует о широкой сфере применения этой категории знаний.

В психологии термин «**стиль**» применяется в двух аспектах: во-первых, как индивидуальное своеобразие в отдельных сторонах жизнедеятельности человека (стиль деятельности, стиль общения, стиль психологической защиты, стиль поведения и т.д.), а во-вторых, обобщенно по отношению к жизнедеятельности человека в целом, в синтезирующем плане (стиль человека, стиль жизни) (Вяткин, Щукин, 2012).

В зарубежной психологии исследование стиля, как правило, ведется в рамках осознания его как свойства субъекта, рассматривая стиль как проявление неких личностных факторов в процессе протекания психических процессов.

Впервые в зарубежной психологии понятие «стиль» было использовано А. Адлером в 1920 г. Он использует понятие стиля для объяснения индивидуального своеобразия жизненного пути личности. Индивидуальные дефекты в организме и психике, а также дефекты социальных взаимоотношений ребенка в семье и вне ее создают почву для постоянного возникновения угрозы пониженной или отрицательной социальной оценки. Поэтому с раннего детства вырабатывается особая индивидуальная стратегия и тактика поведения, при помощи которой человек защищается от сознания своей неполноценности и стремится достичь доминирования. Эта общая стратегия и характеризует индивидуальный стиль жизни. Таким образом, для объяснения жизненного пути личности А. Адлер прибегает к понятию стиля как характеристики системы целей, которые ставит перед собой человек.

Иной аспект изучения описан в работах Г. Олпорта. Г. Олпорт понятие «стиль» применяет для решения совершенно другой проблемы - для объяснения единого личностного источника многообразных функциональных психических проявлений. В качестве единицы личности выделяется ее черта. Черты личности могут быть мотивационными или стилевыми. К стилевым чертам Г. Олпорт относит те способы и средства, при помощи которых личность осуществляет свои цели и мотивы, т. е. определенные операции. Так, в числе стилевых свойств автор называет вежливость и разговорчивость, постоянство и решительность.

В концепции Г. Олпорта понятие «стиль» в описывается дважды:

- стиль как «манера поведения», соответствующая отдельным стилевым чертам личности: вежливая, энергичная и т.д. В поведении он выделяет два тесно связанных аспекта: адаптивный и экспрессивный.

Первый аспект отражает направленность поведения, второй — форму, в которой оно осуществляется. Адаптивный аспект поведения обусловлен направленностью на решение задачи, стоящей перед человеком, соответствующими умениями и промежуточными целями. Экспрессивный аспект обусловлен национальными и расовыми особенностями, темпераменте и личностными чертами, как мотивационными, так и стилевым;

- стиль как «специфическая индивидуализированная манера выполнения любой высоко интегрированной произвольной деятельности».

Он пишет, что «стиль представляет собой наиболее сложную и полную форму экспрессивного поведения». Это проявление не отдельной стилевой черты, а всей совокупности черт личности, как стилевых, так и мотивационных. В стиле в первую очередь обнаруживаются именно центральные, наиболее устойчивые черты личности. Стиль в рамках деятельности понимается как область занятий индивида, в частности его профессия. (Олпорт, 2002).

Дальнейшее развитие понятия стиля принадлежит Р. Стагнеру. Под стилем понимает личностно обусловленные обобщающие схемы перцептивных актов и форм реагирования. Перцептивные стили представляют собой обобщенные схемы соотнесения образов. К реактивным стилям Р. Стагнер относит разные типы эмоционального разряда, например: двигательный (человек сжимает кулаки), соматический (бледнеет, краснеет) и т.д. Реактивные стили не связаны с конкретным содержанием переживаемого и осознаваемого. Следовательно, это формальные динамические характеристики, определяющие обобщенные типы

выразительных реакций. Как и у Г. Олпорта, индивидуальные перцептивные стили Р. Стагнера - это инструментальные индивидуальные свойства, характеризующие операции, которые использует личность для удовлетворения мотивов (Мерлин, 2009).

У Х. Виткина понятие когнитивного стиля применяется для разрешения одновременно двух проблем - развития личности и проблемы личностно обусловленных индивидуальных различий в познавательной деятельности. Когнитивный стиль у Х. Виткина - это не перечень отдельных стилевых черт, а определение целостного симптомокомплекса взаимно связанных свойств. Например, субъект, зависимый от поля восприятия, - это вместе с тем синтетический, пространственно зрительно ориентирующийся и быстро опознающий; не зависимый от поля - это аналитический, вербализирующий, ориентирующийся на временные отношения последовательного ряда элементов восприятия, медленно опознающий. Таким образом, когнитивный стиль у Х. Виткина, так же как у Г. Олпорта и Р. Стагнера, - это операциональная характеристика. Когнитивный стиль связан с индивидуальными различиями в запоминании, образовании понятий, межличностными отношениями, экстраверсией – интроверсией, пластичностью – ригидностью и т.д.

Таким образом, в западной психологии существуют по крайней мере два разных понимания стиля: стиль как характеристика индивидуальной стратегии системы промежуточных целей (А. Адлер) и стиль как характеристика системы операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств (Г. Олпорт, Р. Стагнер, Х. Виткин и др.). Наряду с указанным различием есть нечто общее в изложенных концепциях. Под стилем в них всегда понимается характеристика личности. Силевые свойства – это особый класс свойств личности, отличный от другого класса – нестилевых свойств (например, у Г. Олпорта).

В отечественной психологии изучение стилей осуществляется в рамках деятельностного подхода, согласно которому стиль вырабатывается как интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта, и представляет собой установленные сочетания элементов деятельности, т.е. систему приемов и способов (Коченкова, Юрина, 2015). Таким образом, с позиций отечественной психологии, индивидуальный стиль деятельности «есть обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» (Климов, 2012).

Изучение стиля деятельности в отечественной психологии началось в середине XX века в лабораториях Е.А. Климова, В.С. Мерлина и К.М. Гуревича и продолжается до сих пор. Условно можно выделить три этапа развития учения о стиле деятельности в отечественной психологии:

- **Аналитический этап** охватывает 50-е – 60-е года XX столетия. На этом этапе в качестве основных характеристик стиля деятельности были выделены особенности различных действий и операций (подготовительные, контрольные операции, скоростные возможности субъекта деятельности), а также отдельные типологические свойства нервной системы (подвижность – инертность, сила – слабость).

- **Системный этап** охватывает 70-е – 80-е года XX века. Перемещения вектора изучения стиля деятельности связано разработкой В.С. Мерлином теории интегральной индивидуальности, которая позволила рассматривать стилевые характеристики деятельности в связи с разноуровневыми свойствами индивидуальности. В результате было сформулировано положение о системообразующей функции стиля по отношению к свойствам интегральной индивидуальности. Учет общего строения деятельности, выделение в ее структуре отдельных компонентов (цель, внешние и внутренние условия, способы и результаты деятельности)

позволили решить задачу по составлению целостной, разносторонней характеристики стиля деятельности.

- **Полисистемный этап** изучения стиля деятельности начался в 90-х годах XX века и продолжается по настоящее время. Этот переход связан с развитием системного подхода и его переходом к полисистемному подходу при изучении стиля деятельности. В структуре стиля деятельности были выделены три полисистемы, которые рассматриваются авторами как взаимодействие трех систем: 1) стиля деятельности как такового (а точнее, его процессуальной и результативной стороны); 2) интегральной индивидуальности; 3) внешних условий и требований деятельности. Полисистемный подход к изучению стилей деятельности позволил ученым сформулировать положение о системообразующей функции интегральной индивидуальности по отношению к проявлениям стиля (Вяткин, Щукин, 2012).

Таким образом, на первых этапах изучения стиля деятельности, он рассматривался в тесной взаимосвязи с особенностями нервной системы. Однако последующие исследования стиля деятельности показали, что в его формировании участвуют и другие уровни интегральной индивидуальности. Поэтому, разрабатывая проблему стиля деятельности, а в частности рассматривая особенности его структуры, М.Р. Щукин исходит из представления о нем как о целостном образовании, которое характеризуется индивидуальными особенностями в четырех сторонах деятельности: 1) в системе внутренних условий; 2) в отражении субъектом внешних условий и требований деятельности; 3) в процессуальной стороне деятельности; 4) в результативной стороне деятельности.

Система внутренних условий стиля деятельности, а точнее ее изучение, вызывает наибольшие трудности при ее изучении. Особенности стиля деятельности могут быть вызваны как психо-нейродинамическими, так и личностными свойствами. Причем данные, полученные М.Р. Щукиным

показали, что одни стили обусловлены преимущественно нейродинамическими свойствами, а основу других стилей составляют свойства личности. Однако в отношении некоторых стилей сложно определить, какие именно особенности – нервно-психические или личностные, имели доминирующее влияние при формировании стиля деятельности. Кроме того, было обнаружено, что недостаточное развитие у субъекта деятельности необходимых внутренних нейродинамических свойств может компенсироваться выработкой определенных приемов, способствующих успешному выполнению деятельности.

Отражение субъектом внешних условий и требований деятельности в структуре стиля деятельности проявляется в том, что одинаковые требования и условия деятельности по-разному отражаются в стиле деятельности субъектов, в зависимости от особенностей свойств их индивидуальности. Это может проявляться в специфике реализации общих требований, в глубине анализа условий деятельности, в других особенностях.

Система процессуальной стороны деятельности включает в себя широкий спектр особенностей деятельности, это и индивидуальные различия в исполнительных возможностях и действиях контроля, и соотношение ориентировочного и исполнительного компонентов деятельности, и особенности в выборе задания, подготовки к деятельности и начала вхождения в нее, и организация рабочего места, и многое другое.

Многочисленные исследования процессуальной стороны деятельности выявили различия при выполнении деятельности у людей с различной нервной системы. Причем данные различия были обнаружены как при выполнении учебной, так и при выполнении профессиональной деятельности.

Так, было показано, что лица со слабой и инертной нервной системой при выполнении какой-либо деятельности больше внимания уделяют ее

ориентировочной стороне, стараясь, по возможности, как можно больше узнать о возможностях ее выполнения до того, как приступят к самой деятельности.

Кроме того, они предпочитают задания, связанные с медленными однообразными действиями.

Лица с подвижной и сильной нервной системой предпочитают ориентироваться о способах выполнения деятельности уже в процессе работы и стремятся выбирать задания, требующие частых переключений и выполнения разнообразных операций.

Система результативной стороны деятельности. Результат деятельности, успешность ее выполнения обусловлен различными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности: нейродинамическим, интеллектуальными, личностными. При этом М.Р. Щукин обращает внимание на скоростной и точностный аспекты успешности выполнения деятельности. В первом случае речь идет об успешности в производительной стороне деятельности, а во втором – о качестве ее выполнения (Вяткин, Щукин, 2012).

Говоря о стиле деятельности, необходимо остановиться и на его **функциях**. Структурно-функциональная модель стиля учебной деятельности школьника представлена на рисунке 1 (с точки зрения интеграционно-синергического подхода).

Изначально в отечественной психологии стиль деятельности рассматривался как механизм приспособления индивидуальности человека к требованиям среды. В связи с этим было обозначено две функции индивидуального стиля: **приспособительная и компенсаторная функции** (Вяткин, Щукин, 2012).

Анализ стиля деятельности с точки зрения теории интегральной индивидуальности позволил В.С. Мерлину выдвинуть предположение о существовании **системообразующей** функции стиля, благодаря которой одни разноуровневые связи разрушаются, а на их месте возникают другие, таким образом создавая новую систему связей (Мерлин, 2009).

А.Г. Исмаилова, изучая стили педагогического общения, выделяет также **преобразующую и развивающую** функции, которые в равной степени характерны и для других видов деятельности. Преобразующая функция подразумевает изменение предмета деятельности под влиянием на него субъекта (в данном случае при воздействии педагога на ученика). Развивающая функция заключается в изменении деятельностных и индивидуальных характеристик самого субъекта деятельности (в данном случае – педагога).

Выделяют также **интегративную** функцию стиля, значение которой заключается в обеспечении интеграции системы действий и операций; операциональных характеристик деятельности и ее результативной стороны; задействованных в деятельности различных свойств интегральной индивидуальности; операциональных и результативных компонентов стиля и системы внутренних условий.

Так или иначе, все обозначенные функции стиля деятельности условно разделяют на **основные и сопутствующие**. К числу основных относят системообразующую, интегративную и приспособительную функции (Вяткин, Щукин, 2012).

На протяжении этапов изучения стиля деятельности менялся и взгляд на его **структуру**. Для начального этапа изучения индивидуального стиля деятельности (ИСД), осуществлявшегося в лабораториях Е.А. Климова и В. С. Мерлина, были характерны, с одной стороны, выделение в его структуре симптомокомплексов особенностей деятельности, а с другой рассмотрение

этих особенностей в связи с основными свойствами нервной системы. В качестве существенной характеристики в выделенных симптомокомплексах выступило различное соотношение ориентировочных, исполнительных и контрольных действий и операций. (Мерлин, 2009).

Общая структура индивидуального стиля деятельности разработана в работах Е.Климова. **Ядро индивидуального стиля** обуславливают первый приспособительный эффект, который существенно определяет направленность дальнейшего приспособления к среде. Но они не обеспечивают всего необходимого приспособительного эффекта. Поэтому возникает другая группа особенностей, которые вырабатываются в течение некоторых более или менее продолжительных поисков (сознательных или стихийных). Эта группа составляет своеобразную **пристройку к ядру индивидуального стиля**.

Имеются две группы особенностей («а» и «б»), составляющих ядро индивидуального стиля:

- а) особенности, благоприятствующие успеху;
- б) особенности противодействующие успеху.

Это деление носит чисто функциональный характер, т. е. одна и та же особенность деятельности может оказаться в одном случае в группе «а», в другом — в группе «б» в зависимости от характера объективных требований.

Среди особенностей, составляющих пристройку индивидуального стиля («в» и «г»), также выделяют две группы:

- в) особенности, имеющие компенсаторное значение;
- г) особенности, связанные с максимальным использованием, имеющихся свойств.

Индивидуальный стиль в большей степени сформирован и выражен, когда представлено больше особенностей категорий (а), (в), (г), и чем меньше остается некомпенсированных особенностей группы (б).

В отношении обусловленности приемов деятельности особенностями субъекта Е. А. Климов отмечает, что не существует ИСД, однозначно определяемого природными особенностями человека, и что этот стиль в конечном счете выступает как интегральный эффект взаимодействия человека (выделено Б. А. Вяткиным и М. Р. Щукиным) с предметной и социальной средой (Климов, 1969). Как видно из сказанного, в первых работах структура СД рассматривалась в плане выделения индивидуального своеобразия в процессуально-операциональной стороне деятельности. Однако, если последовательно исходить из структуры деятельности и при этом иметь в виду ее психологическую составляющую, то возникает необходимость выделения в структуре СД ряда других аспектов. В соответствии с этим М.Р. Щукин рассматривает стиль как целостное образование, включающее ряд особенностей в следующих сторонах деятельности: 1) в системе внутренних условий, 2) в отражении субъектом ВУТ деятельности, 3) в процессуальной стороне, включающей в себя систему приемов деятельности, и 4) в результативной стороне. При этом в качестве определяющего звена в структуре стиля рассматривается взаимодействие внутренних условий. Оно характеризует саморегуляцию и обеспечивает индивидуальное своеобразие в процессуальной и результативной сторонах деятельности, а также в отражении субъектом внешних условий и требований. В качестве внутренних условий стиля выступают задействованные в нем разноуровневые свойства ИИ. Представленная целостная характеристика СД строится на основе выделения трех полисистем, характеризующих взаимодействие 1) СД (имеются в виду его процессуальная и результативная стороны) и ИИ, 2) СД и ВУТ, 3) ИИ и ВУТ. (Климов, 2012).

Резюме. Имеют место довольно существенные различия между отечественным подходом к проблеме (прежде всего, индивидуального стиля деятельности, индивидуального стиля активности) и зарубежными (когнитивного, стиля руководства и лидерства). В западной психологии изучение стилевых проявлений было связано с личностными факторами в протекании психических процессов, что приводило к пониманию стиля как свойства личности. В отечественной психологии понятие стиля разрабатывалось в рамках деятельностного подхода, при котором стиль рассматривался как интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека. Таким образом, складывались два подхода, два направления анализа индивидуальных различий – от личности и от деятельности.

Стиль деятельности можно рассматривать как систему способов, которая складывается у человека в процессе и для выполнения какой-либо деятельности. Стили учебной деятельности можно рассматривать как учебные стратегии, которые характеризуют ответные действия студента на требования конкретной учебной ситуации (Вардашкина, 2012).

Структура ИСД состоит из ядра и пристройки к нему (или вокруг него). Ядро включает в себя типологические свойства нервной системы и состоит из свойств группы А (особенностей, благоприятствующих успеху в данной деятельности) и свойств группы Б (особенностей, препятствующих успеху в данной деятельности). Пристройка состоит из качеств, вырабатываемых человеком в ходе стихийных или осознанных поисков и включает свойства группы В (особенности компенсаторного значения) и свойства группы Г (особенности приспособления).

Основными функциями стиля деятельности являются системообразующая, интегративная и приспособительная функции.

1.3 Стилъ учебной деятельности как предмет психологического исследования

Стилъ учебной деятельности стал предметом психолого-педагогических исследований, как в России, так и за рубежом в середине прошлого века. Так, в западной психолого-педагогической литературе начала 70-х годов изначально использовался термин «учебные предпочтения», который указывал на индивидуальные различия в учебной деятельности.

Далее появилось понятие «подходы к учению», которое отражало индивидуальные различия в качестве работы с учебным материалом. Немногом позже был введен термин «стилъ учения», который характеризовал типичный для данного индивидуума (школьника, студента, взрослого) подход к процессу своего обучения. Именно этот термин получил наибольшую популярность и развитие в западной психологии в работах Д.А. Колба, П. Хани и А. Мамфорда, А.Р. Грегорса и других ученых (Писаренко, 2006; Самбикина, 2015).

Первым, кто обратил внимание на проблему стилиа в учебной деятельности в отечественной психологии, стал Ю.А. Самарин. Его исследования были посвящены изучению особенностей умственной работы старшеклассников. Стилъ учебной деятельности он рассматривал как систему наиболее рациональных способов и приемов в организации учащимися своих самостоятельных занятий. В результате им были выделены и описаны рациональные и нерациональные стили учебной деятельности (Самбикина, 2015).

К исследованию стилей учебной деятельности в Пермской психологической школе обратились чуть позже, в 60-х годах прошлого века. Первоначально, в работах под руководством В.С. Мерлина, устанавливались связи между особенностями процессуальной стороны деятельности и

свойствами какого-либо одного уровня интегральной индивидуальности, чаще всего свойствами нервной системы.

А. К. Байметов в своих исследованиях ограничился изучением влияния на стилевые особенности учебной деятельности только силы нервной системы. Отсюда остается неясным, связаны ли эти стилевые особенности с другими типологическими особенностями проявления свойств нервной системы и как будет самоорганизовываться учебная деятельность при различных сочетаниях типологических особенностей.

В. П. Бояринцев (1982), изучая прогнозирующую функцию у младших школьников и подростков, отметил влияние таких свойств темперамента, как экстраверсия — интроверсия и пластичность — ригидность. У ригидных интровертов обнаруживается лучшее и более глубокое осознание всех изменений ситуации, а пластичные экстраверты лучше осуществляют мобильное сравнение и обобщение данных в ходе анализа настоящего и прошлого в переменной ситуации.

Различные стили учебной деятельности, выполняющие приспособительную, компенсаторную функцию, отмечают М. К. Акимовой и В. Т. Козловой (1988). В их исследованиях было обнаружено, что учащиеся со слабой нервной системой свою быструю утомляемость компенсируют перерывами для отдыха, разумной организацией деятельности, соблюдением сбалансированного режима дня. Недостаточную сосредоточенность и отвлекаемость внимания они компенсируют усиленным контролем и проверкой работ после их выполнения.

В 90-х годах исследование проблемы индивидуального стиля учебной деятельности стало проводиться в рамках системного подхода, с позиций которого изучалась связь стиля с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности: нейродинамическим, психодинамическим, личностным и социально-психологическим. Проведенные в этом русле исследования

позволили сформулировать положение о системообразующей функции стиля учебной деятельности по отношению к свойствам интегральной индивидуальности школьников и студентов.

Результаты исследований, проведенных в рамках системного подхода, положили начало новому этапу изучения стиля учебной деятельности – полисистемному подходу. Исследования стиля деятельности в этом направлении ведутся и до сих пор. Целостная характеристика стиля учебной деятельности с позиций полисистемного подхода стала строиться на основе выделения трех полисистем:

- 1) стиль учебной деятельности – интегральная индивидуальность;
- 2) стиль учебной деятельности – внешние условия и требования учебной деятельности;
- 3) интегральная индивидуальность – внешние условия и требования учебной деятельности.

Стиль учебной деятельности здесь рассматривается как сложное, многокомпонентное целостное образование, включающее разнообразные приемы и способы выполнения учебной деятельности, соответствующие разноуровневым свойствам интегральной индивидуальности учащегося и отвечающие требованиям самой этой деятельности (Самбикина, 2015).

Работы по изучению взаимосвязей стиля деятельности и психодинамических свойств интегральной индивидуальности ведутся и в настоящее время. Авторы исходят из того, что учебная деятельность, как и любая другая, предъявляет определенные требования к психике человека и ее динамическим особенностям. Произвольно отменить эти требования нельзя, поскольку они зависят от самого содержания деятельности. Так, например, темперамент и тип нервной системы определяют динамику деятельности, тем самым влияя на ее продуктивность. В частности, в процессе учебной

деятельности особенности темперамента оказывают влияние на беглость мыслительных процессов, прочность запоминания и скорость воспроизведения, работоспособность, устойчивость и переключаемость внимания и т.д. Поэтому каждое свойство темперамента требует выработки определенных приемов работы, и наиболее универсальным путем приспособления темперамента к требованиям деятельности является формирование ее индивидуального стиля, а одним из условий его формирования, в свою очередь, является учет свойств темперамента и типа нервной системы человека (Вяткин, Самбикина, 2014; Фомина, Мерчетич, 2010).

Данные, подтверждающие это, были получены не только в исследованиях Пермской психологической школы, но и за ее пределами. Так, результаты исследования Е.В. Сухотиной, Р.М. Хакимовой (2010), проведенного на выборке студентов, показали, что формирование стиля учебной деятельности зависит от сочетания свойств темперамента, особенностей саморегуляции, а также мотивов обучения. Из этого следует, что в формирования стиля учебы принимает участие не только нейродинамические характеристики испытуемых (темперамент и особенности саморегуляции), но и личностные (мотивы обучения).

Е.В. Щербаковой (2008) исследовались половые различия общих способностей школьников. В ее работе прямо не указывается, что выявленные различия свидетельствуют о вкладе половой принадлежности в стиль учебной деятельности, но полученные ею результаты позволяют это предположить. Так, было показано, что показатели интеллекта юношей, учащихся старших классов, взаимосвязаны с открытостью, эмоциональной устойчивостью, волевым контролем при реализации. Выраженные интеллектуальные способности у девушек предполагает большую интернальность, ответственность, самостоятельность, позитивное самоотношение. Юноши превосходят девушек по показателям

пространственного и математического мышления. У девушек лучше развиты память и показатели вербального интеллекта. Они также превосходят юношей по показателям успешности обучения по экспертной оценке и успеваемости по дисциплинам гуманитарного и естественнонаучного цикла.

О.С. Самбикиной (2008; 2014) были выявлены половые различия в стилях учебной деятельности школьников начальных и средних классов. В частности, было показано, что в младших классах для стиля учебной деятельности мальчиков более характерны выдержанность и внимательность на фоне активности на уроке, недостаточно сформированный самоконтроль на фоне низкой сосредоточенности и динамичности перехода от одной формы работы к другой, нерациональная организация условий для выполнения задания. Среди стилевых особенностей девочек – учениц начальных классов, можно отметить сосредоточенность и высокий уровень самоконтроля на фоне динамичности учебной деятельности, организованность и основательность при подготовке к ответам и выполнению заданий. В средних классах происходят некоторые изменения стилей учебной деятельности. Для стиля мальчиков-подростков наиболее характерными становятся инертность и невнимательность на фоне самостоятельности и низкой стрессоустойчивости, нерациональная организация выполнения домашнего задания на фоне погруженности в себя, а также динамичность на фоне слитности основных компонентов деятельности. При выделении стиля учебной деятельности, характерного для девочек-подростков, можно обозначить отсутствие стремления соответствовать требованиям учебной деятельности, отсутствие систематичности в учебной деятельности и инертности на фоне самостоятельности в учебной деятельности. Стоит отметить, что, как указывает автор, с переходом от младшего школьного к подростковому возрасту проявления гендерных различий в стилях учебной деятельности мальчиков и девочек сглаживаются. Это свидетельствует о том, что стиль

учебной деятельности – динамическое образование, претерпевающее изменения на разных возрастных этапах.

Тем не менее, И.В. Долгополова (2014) указывает на то, что если рассматривать структуру учебной деятельности на определенном этапе школьного обучения, то можно говорить о ее стабильности. Результаты проведенного ей факторного анализа показали, что эффективность учебной деятельности младших школьников обеспечивают такие его характеристики, как работоспособность, интеллектуальная активность и стремление к ней.

Автор также отмечает, что в стиле учебной деятельности младших школьников существенную роль играют интеллектуальные компоненты, которые образуют ядро стиля, выступают в числе ведущих показателей и обнаруживают большое количество взаимосвязей:

- с характеристиками темперамента, свойствами нервной системы;
- с особенностями личности и познавательной активностью.

Также имеется достаточное количество исследований, свидетельствующих о имеющихся взаимосвязях стиля учебной деятельности и внешних условий (метаэффектов).

Так, в исследовании С.А. Васюры (2012) было обнаружено, что младшие школьники, обучающиеся у учителей, отличающихся профессиональной активностью, в большей степени характеризуются общительностью, доминантностью при взаимодействии с другими, смелостью и мягкостью характера. Напротив, школьники учителей с низкой профессиональной активностью, по сравнению с учениками первой группы, менее общительны и смелы, более жестки, реалистичны и конформны. С.А. Васюра указывает на тот факт, что различия между этими группами учеников лежат в плоскости общения. Автор предполагает, что индивидуальность учителя, а именно его коммуникативная активность «продолжает» себя в

учениках, преобразуя их личность, развивая их коммуникативные способности.

И.В. Долгополовой (2014) было проведено исследование метаэффекта стиля профессиональной деятельности учителей начальных классов на формирование стиля учебной деятельности учеников. В ходе работы было выделено два стиля деятельности педагогов начальных классов:

- самоорганизационный стиль с демократическими тенденциями в управлении учениками;
- стиль, активизирующий интеллектуальную деятельность школьников, в сочетании с демократическими тенденциями взаимодействия.

Было обнаружено, что учащиеся педагога с самоорганизационным стилем, по сравнению с учащимися педагога со стилем активизации интеллектуальной деятельности, в большей степени проявляют интеллектуальную активность и стремятся к ней.

На основании результатов собственного исследования, а также исследований других авторов, И.В. Долгополова приходит к выводу, что именно педагог выступает в качестве важнейшего условия формирования стиля учебной деятельности школьников. В силу особенностей своей профессиональной деятельности учитель, представляя собой некую интегральную индивидуальность в образовательном пространстве, передает детям свои стилевые установки и ценности. В этом и находит свое проявление метаиндивидуальная функция его стиля деятельности, в процессе реализации которой начинают «срабатывать» так называемые метаэффекты. Поэтому исследование внутреннего содержания обозначенных метаэффектов позволит применять их при проектировании учебного процесса.

В исследовании О.С. Самбикиной (2015) были получены данные о наличии взаимосвязей между особенностями стиля учебной деятельности

младших школьников и характеристиками детско-родительских отношений. Наибольшее количество взаимосвязей было обнаружено между стилем учебной деятельности и показателями взаимоотношений с отцом, а показатели отношения с матерью выказали наименьшее количество корреляций. В частности, было обнаружено, что излишняя строгость и требовательность отца оказывает негативное влияние на формирование рационального стиля учебной деятельности младших школьников. Интересным является тот факт, что удовлетворительные отношения с матерью оказывают положительное влияние на формирование стиля у мальчиков, и негативное – у девочек.

Подростки из семей с попустительским стилем родительского отношения показали самый низкий уровень учебной мотивации, ведущими мотивами учебной деятельности для них являются позиционный и игровой. Усвоение школьной программы для них представляет сложность, они неусидчивы на уроках, в случае неудачи не стараются самостоятельно усвоить непонятый материал, а либо оставляют его «на потом», либо просто списывают выполненное задание у товарищей. Они не проявляют интереса к своей академической успеваемости, поскольку их школьные оценки не интересуют родителей.

Говоря о стиле учебной деятельности, хотелось бы также упомянуть о том, что, как указывал в своих работах А.К. Байметов (1967). Говорить о том, что один из стилей лучше или хуже другого, неправомерно. Учащиеся с различными стилями деятельности могут добиться одинаково высоких результатов в учебе. Отсюда можно сделать вывод, что успех в обучении, по мнению автора, обусловлен не наличием у учащегося определенного стиля учебной деятельности, а степенью сформированности стиля. Несколько иной точки зрения придерживается О.С. Самбикина (2015). Она отмечает, что в стиле деятельности могут присутствовать не только рациональные, способствующие достижению успеха компоненты, но и иррациональные,

которые не только не приводят к неумеху в учебной деятельности, но и препятствуют полноценному развитию личности ребенка.

Резюме. В ходе исследований были получены разноплановые характеристики стилей учебной деятельности, что позволило определить стиль учения как целостное, системное образование, направленное на достижение успеха в учебной деятельности детерминированное как психодинамическими и физиологическими характеристиками субъекта деятельности (темперамент, сила нервной системы, половая принадлежность), так и его личностными свойствами, а также метаэффектами (внешними воздействиями), к которым относятся: стиль профессиональной деятельности учителя, его активность, особенностями взаимоотношений с родителями и т.д.

1.4 Постановка проблемы; цели, задачи и гипотезы исследования

Изучение стиля учебной деятельности берет свое начало в проблеме индивидуального стиля деятельности, которая получила широкое развитие в стенах Пермской психологической школы вначале с позиций системного, а затем и полисистемного подхода.

Отечественные исследования показали, что стиль деятельности связан с одной стороны, с интегральной индивидуальностью, характеризующей внутренние условия стиля, а с другой стороны – с системой внешних условий и требований, в соответствии с которыми осуществляется деятельность.

Индивидуальные особенности динамики учебной деятельности, различия в приемах и способах выполнения учащимися заданий в зависимости от индивидуально- психологических особенностей, особенности учебной активности в интегральном исследовании индивидуальности

изучались Л.Г. Борисовой, Н.С. Лейтесом, А.К. Байметовым, О.С. Самбикиной и др.

По своей основной функции стиль учебной деятельности в структуре интегральной индивидуальности рассматривается как один из аспектов способа ее существования, взаимодействия с социальной действительностью (и важным для учащегося фрагментом – образовательной средой), способа, который обеспечивает не только адаптацию к этой среде, но и ее преобразование, а также развитие и саморазвитие интегральной индивидуальности как субъекта этих взаимодействий.

В ходе исследований были получены разноплановые характеристики стилей учебной деятельности, что позволило определить стиль учения как целостное, системное образование, направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное как психодинамическими и физиологическими характеристиками субъекта деятельности (темперамент, сила нервной системы, половая принадлежность), так и его личностными свойствами, а также метаэффектами (внешними воздействиями), к которым относятся: стиль профессиональной деятельности учителя, его активность, особенностями взаимоотношений с родителями и т.д.

Таким образом, **проблема стиля учебной деятельности** может быть сформулирована как проблема наивысшего уровня достижений в ходе учебной деятельности каждого ученика, проблема мастерства и его формирования, проблема оптимального "стыкования", уравнивания субъекта с объективными образовательными требованиями.

Как отмечает И.В. Долгополова (2014), исследовательские приоритеты при изучении стиля учебной деятельности в основном отдаются начальной ступени образования. Обусловлено это тем, что именно в этот период у школьников формируется определенный стиль учебы, складывается система способов и учебных действий.

В связи с этим наша работа видится не менее актуальной, поскольку в выбранном для проведения исследования учреждении – «Пермское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» – 5-й класс является не только этапом перехода из младшего звена в среднее, но этапом перехода из одной образовательной организации в другую, этапом адаптации к новой образовательной организации, из чего следует, что на данном переходном этапе стиль учебной деятельности может перестраиваться ввиду изменяющейся социальной ситуации развития, поскольку дети попадают в новые для себя образовательные условия, со своими существующим образовательным стандартами, технологиями и методами обучения, а также стилем деятельности и педагогического общения учителей, и требованиями, специфичными для военных организаций, отличными от требований, предъявляемых общеобразовательной школой. Таким образом, наше исследование продолжает серию исследований в данном направлении.

Целью исследования является изучение стиля учебной деятельности младших подростков (воспитанников Пермского суворовского военного училища Министерства обороны Российской Федерации), его структурной организации и детерминант.

Для достижения указанной цели решаются следующие исследовательские **задачи**:

- 1) Изучить состояние проблемы стиля учебной деятельности в отечественной и зарубежной психологии.
- 2) Изучить структурную организацию стиля учебной деятельности младших подростков.
- 3) Выделить и охарактеризовать стили учебной деятельности младших подростков.

- 4) Сравнить выборки младших подростков с разными стилями учебной деятельности по показателям успеваемости (по основным предметам: математике и русскому языку).
- 5) Изучить характер детерминации компонентов стилей учебной деятельности со стороны свойств интегральной индивидуальности младших подростков.
- 6) На основе результатов исследования разработать рекомендации психологической службе и учителям ПСВУ.

В ходе исследования были выдвинуты следующие **гипотезы**:

- 1) Стиль учебной деятельности младших подростков представляет собою сложное, многокомпонентное образование, детерминированное специфическим комплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.
- 2) Существуют значимые различия по показателям успеваемости у младших подростков с разными стилями учебной деятельности.

Глава 2. Организация и методы эмпирического исследования

2.1 Участники и организация исследования

Эмпирическая часть исследования осуществлялась на базе «Пермского суворовского военного училища Министерства обороны Российской Федерации», пгт. Звёздный, Пермского края, в период с февраля по апрель 2018 года. Цель деятельности училища: осуществление образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам основного общего и среднего общего образования, в том числе по программам, интегрированным с дополнительными общеобразовательными программами, имеющими целью подготовку несовершеннолетних обучающихся к военной службе. Пермское суворовское военное училище в настоящее время осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями основной общеобразовательной программы: основное общее образование (нормативный срок освоения 5 лет) – 5-9 классы (386 обучающихся).

Всего в исследовании приняли участие 76 мальчиков, учащихся 5-х классов. Возрастной диапазон испытуемых варьировался от 10 до 11 лет.

Диагностика проводилась в групповом режиме. На каждую методику отводилось отдельное, внеурочное время. Предварительно все участники исследования были проинструктированы о правилах заполнения бланков методик. Основопологающим принципом работы являлся принцип добровольного участия. Респондентам гарантировалась конфиденциальность полученных данных и их использование исключительно в научно-исследовательских целях. Обратная связь в виде результатов психодиагностических методик предоставлялась всем желающим по индивидуальному запросу.

Особенности организации и этапов исследования

Организация нашего исследования включает в себя несколько этапов:

1. Подготовительная часть исследования включила в себя изучение и теоретический анализ научных источников по проблеме взаимосвязи стиля учебной деятельности и свойств интегральной индивидуальности, что соответствовало целям и задачам нашей работы.
2. Формирование выборки и проведение психодиагностического обследования.
3. Статистическая обработка результатов психодиагностического обследования.
4. Интерпретация полученных психологических результатов и формулирование выводов.

2.2 Обзор диагностических методик

Для обследования были подобраны следующие психодиагностические методики:

Для изучения структуры стиля учебной деятельности младших подростков:

- 1) «Пермский опросник стиля учебной деятельности (ПОСУД)» О.С. Самбикиной;

Методики изучения свойств интегральной индивидуальности:

- 2) Методика «Определение свойств темперамента» В.М. Русалова;
- 3) 12-и факторный личностный опросник (CPQ) Р.Б. Кеттелла (в адаптации Э.М. Александровской);

- 4) Методика «Социометрическое исследование межличностных отношений в группе» Дж. Морено (в адаптации Я.Л. Коломинского);
- 5) Успеваемость: усредненные индексы текущей успеваемости по математике и русскому языку (классный журнал).

1) «Пермский опросник стиля учебной деятельности школьников» (ПОСУД) О. С. Самбикиной для самооценки подростков.

Пермский опросник стиля учебной деятельности (ПОСУД) включает в себя две части: первая часть – «Методика оценки стиля учебной деятельности младшего школьника» адресована учителям начальных классов, вторая – «Методика самооценки стиля учебной деятельности школьника» – ученикам основного общего и среднего (полного) звеньев общего образования.

Опросник (ПОСУД), разработанный О. С. Самбикиной, обладает надёжностью, внутренней и внешней валидностью.

Назначение методики: В нашем исследовании использовалась вторая часть опросника для изучения стиля учебной деятельности младших подростков.

Структура и проведение методики: Включает 46 вопросов. В бланке методики предложены пары противоположных утверждений, касающихся того, как ведут себя испытуемые чаще всего в ходе выполнения учебной деятельности (в школе или дома). Им необходимо выбрать одно из двух, которое больше соответствует реальному поведению. Если ребенок выбрал «левое» утверждение, то обводит в кружок одну из цифр «3», «2» или «1» около «левого» утверждения, если же выбрал «правое» утверждение, то соответственно обводит в кружок одну из цифр «3», «2» или «1» около «правого» утверждения. Оценка «3» свидетельствует о максимальной степени выраженности характеристики. Оценка «1» - о минимальной степени

выраженности характеристики. Оценку «0» можно выбирать только в крайнем случае (если оба утверждения, на взгляд испытуемого, верны).

Обработка: оценки переводятся в семибалльную систему.

Оценки	3	2	1	0	1	2	3
Баллы	7	6	5	4	3	2	1

Инструкцию и текст диагностики см. Приложение 1.

2) Методика «Определение свойств темперамента» В.М. Русалова.

Назначение методики: Используется для диагностики свойств «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента и позволяет количественно оценить его свойства: энергичность, пластичность, темп и эмоциональность.

По классификации q-l-t, относится к Q-данным. Методика состоит из 105 вопросов, на которые испытуемым предлагается дать однозначный ответ: «да» или «нет».

ОСТ содержит следующие шкалы:

Предметная эргичность - в самом общем виде отражает активность человека, а именно: выраженность потребности в освоении предметного мира, наличие или отсутствие стремления к деятельности, к напряженному умственному и физическому труду, а также уровень тонуса и вовлеченности в процесс деятельности.

Социальная эргичность - связана с потребностью в социальном контакте, с желанием исследовать социальные формы деятельности, со стремлением к лидерству, общению, к приобретению высокого ранга при освоении мира через коммуникацию.

Пластичность - выражается в скорости переключения с одного вида деятельности на другой, перехода от одних форм мышления к другим в

процессе взаимодействия с предметной средой, в стремлении к разнообразию или однообразию форм предметной деятельности.

Социальная пластичность - содержит вопросы, направленные на выяснение степени легкости или трудности переключения в процессе общения от одного человека к другому, склонности к разнообразию коммуникативных программ.

Темп или Скорость - включает вопросы о быстроте моторно-двигательных актов при выполнении предметной деятельности.

Социальный темп - включает вопросы, направленные на выявление скоростных характеристик речедвигательных актов в процессе общения.

Эмоциональность - включает в себя вопросы, оценивающие эмоциональность, чувствительность, чувствительность к не удачам в работе.

Социальная эмоциональность - включает вопросы, касающиеся эмоциональной чувствительности в коммуникативной сфере.

«К» - контрольная шкала (шкала социальной желательности ответов)

Обработка данных по ОСТу проводится путем сравнения ответов испытуемого с «ключевыми». Каждое совпадение ответа испытуемого с ключевым оценивается в 1 балл. Количество баллов суммируется по каждой шкале.

Результаты испытуемых, получивших высокий балл (7 и более) по шкале "К" (контрольные вопросы на социальную желательность), не подлежат рассмотрению.

Была проведена стандартизация ОСТ на достаточно большой выборке испытуемых с учетом их возраста. Психометрическая проверка показала, что Опросник темперамента В. М. Русалова обладает высокой ретестовой надежностью и валидностью (Гребень, 2007).

3) 12-и факторный личностный опросник (CPQ) Р.Б. Кеттелла, (в адаптации Э.М. Александровской).

Опросник предназначен для диагностики детей 8-12 лет. Методика выявляет 12 факторов личности, позволяет адекватно судить о возрастных и половых особенностях школьников. Адаптированный русскоязычный вариант опросника разработан Э. М. Александровской и И. Н. Гильяшевой.

Назначение методики: Оценка индивидуально-психологических особенностей личности.

Структура методики:

Имеются два варианта текста адаптированного модифицированного варианта детского личностного опросника Кеттелла для мальчиков и для девочек. Нами, соответственно, был выбран вариант, предназначенный для мальчиков. Вопросник разделен на две идентичные части по 60 вопросов (всего 120 вопросов), все 12 шкал содержат по 10 вопросов (по 5 в каждой части). К каждому вопросу теста дается два ответа на выбор и только к вопросам шкалы «В» – три варианта ответа.

Шкалы:

1. Фактор А - аффектомия/ шизотимия:

Оценки А+ характерны для человека, который легко подвержен аффективным переживаниям, лабилен, отличается богатством и яркостью эмоциональных проявлений, откликается на происходящие события, имеет выразительную экспрессию. Для него характерны сильные колебания настроения.

Оценки А– характерны для человека, который не склонен к аффектам и бурным, живым эмоциональным проявлениям. Такой человек холоден и формален в контактах, не интересуется жизнью окружающих его людей,

предпочитает общаться с книгами и вещами, старается работать в одиночестве и в конфликтах не склонен идти на компромисс. В делах такой человек точен и обязателен, но недостаточно гибок.

2. Фактор В – Интеллект:

Оценки В+ характерны для человека, которым получает высокие результаты по интеллектуальным тестам.

Оценки В– характерны для человека, который обладает низким интеллектом или эмоциональной дезорганизацией мышления.

3. Фактор С – Эмоциональная устойчивость:

Оценки С+ характерны для человека, который является эмоционально зрелым и хорошо приспособленным. Такой человек обычно способен достигать своих целей без особых трудностей, смело смотреть в лицо фактам, осознавать требования действительности. Он не скрывает от себя собственные недостатки, не расстраивается по пустякам и не поддается случайным колебаниям настроений.

Оценки С– характерны для человека, который отмечает, что ему не хватает энергии и он часто чувствует себя беспомощным, усталым и не способным справиться с жизненными трудностями. Такой человек может иметь беспричинные страхи, беспокойный сон и обиду на других, которая зачастую оказывается необоснованной. Такие люди не способны контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме. В поведении это проявляется как отсутствие ответственности, капризность.

4. Фактор D – возбудимость/ флегматичность:

Оценки D+ характерны для человека, который проявляет повышенную импульсивность или сверхреактивность на слабые провоцирующие стимулы.

Для таких людей характерны постоянное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Дети с высокими оценками по этому фактору плохо владеют собой, по незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции, и их поведение сильно зависит от наличного состояния.

Оценки D– характерны для человека уравновешенного и сдержанного. Дети, имеющие низкие оценки по этому фактору, хорошо владеют собой даже в неблагоприятных ситуациях и при помехах их деятельности.

5. Фактор E – доминантность/ конформность:

Оценки E+ характерны для человека властного, которому нравится доминировать и приказывать, контролировать и критиковать других людей. У такого человека выражено стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости, он живет по собственным соображениям, игнорируя социальные условности и авторитеты, агрессивно отстаивая свои права на самостоятельность и требуя проявления самостоятельности от других. Такая личность действует смело, энергично и активно, ей нравится «принимать вызовы» и чувствовать превосходство над другими.

Оценки E– характерны для человека послушного, конформного и зависимого. Такой человек руководствуется мнением окружающих, не может отстаивать свою точку зрения, следует за более доминантными и легко поддается авторитетам. Для его поведения характерны пассивность и подчинение своим обязанностям, отсутствие веры в себя и в свои возможности, склонность брать вину на себя. Низкая доминантность обычно связана с успешностью обучения во всех возрастных группах.

6. Фактор F – легкомыслие/ осторожность:

Оценки F+ характерны для человека, который имеет более простой и оптимистичный характер, легко относится к жизни, верит в удачу, мало заботится о будущем. Такой человек часто демонстрирует находчивость и остроумность, получает удовольствие от вечеринок, зрелищных мероприятий, работы, предполагающей разнообразие, перемены, путешествия.

Оценки F– характерны для человека ответственного, трезвого и серьезного в своем подходе к жизни. Но наряду с этим он склонен все усложнять и подходить ко всему слишком серьезно и осторожно. Его постоянно заботит будущее, последствия его поступков, возможности неудач и несчастий. Такому человеку тяжело расслабиться от забот, он старается планировать все свои действия.

7. Фактор G – совестливость/ недобросовестность:

Оценки G+ характерны для человека с развитым чувством ответственности, обязательного и добросовестного. Такой человек порядочен не потому, что это может оказаться выгодным, а потому что у него такие убеждения. Подобные люди точны и аккуратны в деталях, любят порядок, стремятся не нарушать правила, обладают хорошим самоконтролем.

Оценки G– характерны для человека, который проявляет слабый интерес к общественным нормам и не прилагает усилий для их выполнения. Он может презрительно относиться к моральным ценностям и ради собственной выгоды способен на нечестность или обман. Такой человек склонен к непостоянству, может иметь тенденции к социопатии.

8. Фактор H – смелость/ робость:

Оценки H+ характерны для человека нечувствительного к угрозам, смелого, решительного, имеющего тягу к риску и острым ощущениям. Такой человек не теряется при столкновении с нестандартными ситуациями и

быстро забывает о неудачах, не делая необходимых выводов. Кроме этого, такая личность не испытывает трудности в общении, легко вступает в контакты, любит часто находиться на виду, не стесняется публичных выступлений.

Оценки Н– характерны для человека, который обладает сверхчувствительной нервной системой и остро реагирует на любую угрозу. Такие люди зачастую робки, застенчивы, не уверены в своих силах, часто терзаются чувством собственной неполноценности. Человек с низким значением по фактору Н, как правило, медлителен, сдержан в выражении своих чувств, предпочитает иметь одного-двух близких друзей, проявляет заботу и внимание к окружающим, но не может поддерживать широкие контакты и не любит работать вместе с другими.

9. Фактор I – мягкосердечность/ жесткость:

Оценки I+ характерны для человека, отличающегося мягкостью, утонченностью, образностью, художественным восприятием мира. Такой человек зачастую обладает богатым воображением, тонким эстетическим вкусом и действует, ориентируясь на собственную интуицию. Он не любит «грубых» людей и «грубую» работу, но обожает путешествия и новые впечатления. Для него типичны тревожность и беспокойство по поводу состояния здоровья, снисходительность к себе и другим, зависимость и потребность в любви, внимании и помощи со стороны других людей.

Оценки I– характерны для человека, который отличается мужественностью, стойкостью, практичностью в делах и реализмом в оценках. В жизни такой человек опирается на здравый смысл и логику, больше доверяет рассудку, чем чувствам, интуиции предпочитает расчет, психические травмы преодолевает за счет рационализации. Подобные люди независимы, придерживаются собственной точки зрения, склонны принимать на себя ответственности.

10. Фактор О – тревожность/безмятежность:

Оценки О+ характерны для человека тревожного, подавленного, озабоченного настроением, легко плачущего. Такой человек склонен к печальным размышлениям в одиночестве, легко подвержен различным страхам и тяжело переживает любые жизненные неудачи. Он не верит в себя, склонен к самоупрекам, недооценивает своих возможностей, знаний, способностей. Для него характерны развитое чувство долга, подверженность чужому влиянию, зависимость настроения и поведения от одобрений или неодобрения со стороны окружающих. В обществе подобный человек чувствует себя неуютно и неуверенно, держится скромно и обособленно.

Оценки О– характерны для человека веселого, бодрого, жизнерадостного. Он может легко переживать жизненные неудачи, верит в себя, не предрасположен к страхам, самоупрекам и раскаиванию, слабо чувствителен к оценкам окружающих.

11. Фактор Q3 – импульсивность/контроль желаний

Оценки Q3+ свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Такие личности способны эффективно управлять своей энергией и умеют хорошо планировать свою жизнь. Они думают, прежде чем действовать, упорно преодолевают препятствия, не останавливаются при столкновении с трудными проблемами, склонны доводить начатое до конца и не дают обещания, которые не могут выполнить. Подобные люди хорошо осознают социальные требования и заботятся о своей общественной репутации.

Оценки Q3– характерны для слабовольных и обладающих плохим самоконтролем людей. Такие люди слабо способны придать своей энергии конструктивное направление и не расточать ее.

Они не умеют организовывать снос время и порядок выполнения дел. Как правило, подобные люди не остаются долго на одной работе и в силу этого не достигают мастерства и не идентифицируют себя с профессиональной деятельностью.

12. Фактор Q4 – фрустрированность/ нефрустрированность:

Оценки Q4+ характерны для человека, у которого выражен классический невроз тревожности. Подобные люди постоянно находятся в состоянии возбуждения, с большим трудом успокаиваются, чувствуют себя разбитыми, усталыми, и не могут оставаться без дела даже в обстановке, способствующей отдыху. Для таких людей характерны эмоциональная неустойчивость с преобладанием пониженного настроения, раздражительность, проблемы со сном, негативное отношение к критике.

Оценки Q4– характерны для людей, которые отличаются расслабленностью, отсутствием сильных побуждений и желаний. Такие люди невозмутимы, спокойно относятся к неудачам и неудачам, находят удовлетворение в любом положении дел и не стремятся к достижениям и переменам.

Обработка данных: Каждая предварительная оценка переводилась в «шкальную» – стандартную («стен») путем соотнесения с нормативными данными. Таблица с нормативными данными представлена в приложении 2. (Рукавишников, 1995).

4) Методика «Социометрическое исследование межличностных отношений в группе» Дж. Морено (в адаптации Я.Л. Коломинского).

Назначение методики: Социально-психологический тест разработанный Дж. Морено применяется для оценки межличностных эмоциональных связей в группе, т. е. взаимных симпатий между членами группы, и решения следующих задач:

- а) измерение степени сплоченности-разобщенности в группе;
- б) выявление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии-антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
- в) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Цель: Выявление «социометрических позиций» учащихся, т.е. авторитета членов группы по признакам симпатии-антипатии, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый».

Структура методики: Обучающимся предъявляются так называемые социометрические вопросы, ответами на которые являются фамилии членов учебной группы (на каждый вопрос- 3 фамилии одноклассников, кроме собственной фамилии).

Содержит вопросы для изучения учебно-деловых отношений:

- 1) К кому из ребят твоего класса ты бы обратился за помощью в решении учебных вопросов?
- 2) Кого из ребят твоего класса ты бы выбрал командиром?
- 3) С кем из ребят твоего класса ты хотел бы жить в одном доме?
- 4) Кого из ребят твоего класса ты бы пригласил на свой день рождения?

Процедура исследования и обработки результатов:

Необходимо постараться установить атмосферу доверия в отношениях с группой. Отсутствие доверия к экспериментатору, подозрения в том, что результаты опроса могут быть использованы во вред испытуемому, приводят к отказу выполнять задание в целом либо к отказу осуществить негативный выбор. После этого приступаем непосредственно к опросу. Ему

подвергаются все члены группы. В процессе опроса исследователь должен следить за тем, чтобы опрашиваемые не общались между собой, постоянно подчеркивать и напоминать об обязательности ответов на все вопросы. Не следует торопиться, подгонять испытуемых с ответами. В то же время, если испытуемые не имеют списка членов группы, не следует препятствовать визуальным контактам. Фамилии отсутствующих желательно написать на доске.

5) Успеваемость: вычисляются усредненные индексы текущей успеваемости по математике и русскому языку (классный журнал).

2.3 Методы статистического анализа данных

В работе для обработки результатов используются процедуры математической статистики STATISTICA 10: описательная статистика по методу расчета критерия Колмогорова – Смирнова, факторный анализ, U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ по Спирмену.

На первом этапе исследования использовался факторный анализ по методу главных компонент для изучения структуры стиля учебной деятельности младших подростков.

На втором этапе применялся кластерный анализ по методу К-средних. С помощью данного анализа выделялись группы младших подростков с разными стилями учебной деятельности.

На третьем этапе применялся метод расчета критерия Колмогорова – Смирнова для оценки нормальности распределения показателей исследования с целью последующего выбора методов математико-статистической обработки и анализа данных.

На четвертом этапе выделенные кластеры младших подростков (с контрастными стилями учебной деятельности) сравнивались между собой с помощью U-критерия Манна-Уитни по показателям их индивидуальных свойств и по показателям успеваемости.

На пятом этапе с целью выявления структуры взаимосвязей показателей свойств интегральной индивидуальности с компонентами стилей учебной деятельности младших подростков в группах с контрастными стилями учебной деятельности был использован корреляционный анализ по Спирмену.

Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1 Факторное отображение структуры стиля учебной деятельности младших подростков

На первом этапе исследования для изучения структуры стиля учебной деятельности младших подростков данные, полученные по методике «Пермский опросник стиля учебной деятельности (ПОСУД)», были подвергнуты процедуре факторизации по методу главных компонент с последующим «варимакс» вращением.

На основании Критерия каменистой осыпи (график представлен в приложении 3) было принято решение о том, что в последующем будет проинтерпретировано 2 наиболее информативных фактора, объясняющих более 39% дисперсии переменных, соответствующие 2-м шкалам опросника (предпринята попытка адаптации методики «Пермский опросник стиля учебной деятельности (ПОСУД)» к выборке младших подростков) и, в свою очередь, отражающие два структурных компонента СУД младших подростков. Итоги факторного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Факторная структура стиля учебной деятельности младших подростков

№вопроса	Характеристики	Factor 1	Factor 2
1.1.	Чтение дополнительной литературы по учебным предметам		0,66
2.2.	Анализ ошибок в случае получения низкой отметки	0,77	
2.3.	Активность и добросовестность, независимо от того, будет ли ставиться отметка		0,58
3.1.	Беспрекословное выполнение требований учителя		0,54
3.2.	Добровольное выполнение правил, установленных в школе	0,71	
3.3.	Недопущение нарушений дисциплины		0,59
4.1.	Самостоятельность при выполнении учебных заданий	0,63	

4.2.	Предпочтение самостоятельно искать решение проблемных вопросов		0,62
4.3.	Способность самостоятельно организовывать свою деятельность на уроке		0,52
5.1.	Умение преодолевать трудности	0,56	
5.2.	Доведение начатого дела до конца		0,51
5.3.	Настойчивость в достижении цели даже в случае неудач	0,78	
6.1.	Сохранение самообладания в сложных или напряженных ситуациях		0,55
6.4.	Контроль эмоций на уроке	0,68	
7.2.	Пунктуальность (своевременность прихода на занятия)	0,61	
8.1.	Темп работы на уроке	0,68	
8.2.	Темп переключения от одной формы работы к другой	0,64	
9.1.	Предварительное планирование порядка работы	0,67	
9.2.	Использование в работе черновика	0,65	
9.3.	Быстрота включаемости в работу	0,71	
9.4.	Отсутствие требования длительного времени для подготовки к ответу	0,64	
10.3.	Умение давать оригинальные ответы, творчество при решении учебных задач	0,56	
11.1.	Проверка задания после его выполнения		0,53
11.3.	Способность качественно осуществить проверку выполненного задания		0,71
12.1.	Сосредоточенность во время урока		0,61
12.2.	Внимательное слушание учителя	0,60	
13.1.	Способность сохранять высокую работоспособности до конца урока	0,50	0,63
13.2.	Сохранение работоспособности на протяжении всего рабочего дня		0,61
13.3.	Отсутствие потребности в частой смене деятельности	0,51	
14.4.	Предпочтение выполнять задания, начиная с более трудных	0,71	
14.5.	Наличие определенного режима учебного дня		0,56
Собственные числа		10,16	7,81
Доля дисперсии, объясненной фактором (%)		22%	17%

Рассмотрим каждый из выделенных факторов более подробно.

Первый фактор является наиболее значимым и объясняет более 22% общей дисперсии переменных. Этот фактор является однополярным, т.к. все показатели в нем выражены с одним знаком, т.е. все прямо пропорционально связаны. При анализе первого фактора сразу обращает на себя внимание тот факт, что в его состав с положительными и значимыми факторными нагрузками. Из таблицы 1 видно, что высокие факторные нагрузки выявились по вопросам: настойчивость в достижении цели даже в случае неудач (0,78) – ядро фактора; анализ ошибок в случае получения низкой отметки (0,77); добровольное выполнение правил, установленных в школе(0,71); быстрота включаемости в работу (0,71); предпочтение выполнять задания, начиная с более трудных (0,71). Средние факторные нагрузки выявлены по вопросам: контроль эмоций на уроке (0,68); темп работы на уроке (0,68); предварительное планирование порядка работы (0,67); использование в работе черновика (0,65); темп переключения от одной формы работы к другой (0,64) ; отсутствие требования длительного времени для подготовки к ответу (0,64); самостоятельность при выполнении учебных заданий (0,63); пунктуальность (своевременность прихода на занятия) (0,61) – ; внимательное слушание учителя (0,60); умение преодолевать трудности (0,56); умение давать оригинальные ответы, творчество при решении учебных задач (0,56); отсутствие потребности в частой смене деятельности (0,51); способность сохранять высокую работоспособности до конца урока(0,50). Всё вышеперечисленное позволяет присвоить полученному фактору наименование **«Учебная направленность и настойчивость при решении учебных задач»**.

Второй фактор, объяснимая доля дисперсии которого составляет 17%. Фактор однополярный, с высокими и средними факторными нагрузками. Высокие факторные нагрузки выявились по вопросу, характеризующему способности качественно осуществить проверку выполненного задания (0,71)

—что составило ядро фактора. Средние факторные нагрузки выявлены по вопросам: чтение дополнительной литературы по учебным предметам(0,66); способность сохранять высокую работоспособности до конца урока (0,63); предпочтение самостоятельно искать решение проблемных вопросов (0,62); сосредоточенность во время урока (0,61) ; сохранение работоспособности на протяжении всего рабочего дня (0,61); недопущение нарушений дисциплины (0,59); активность и добросовестность, независимо от того, будет ли ставиться отметка (0,58);наличие определенного режима учебного дня (0,56); сохранение самообладания в сложных или напряженных ситуациях (0,55); беспрекословное выполнение требований учителя (0,54); проверка задания после его выполнения (0,53);способность самостоятельно организовывать свою деятельность на уроке (0,52);доведение начатого дела до конца(0,51). Всё вышеперечисленное позволяет присвоить данному фактору наименование **«Дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности»**.

Таким образом, были выделены две шкалы, соответствующие двум структурным компонентам стиля учебной деятельности младших подростков: **«Учебная направленность и настойчивость при решении учебных задач»** и **«Дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности»**.

3.2 Стили учебной деятельности младших подростков и их характеристика

На втором этапе исследования с помощью кластерного анализа по методу k-средних из общей выборки пятиклассников были выделены две группы, отличающиеся по показателям структурных компонентов СУД.

Графическое отображение результатов кластерного анализа представлено на рис.1.

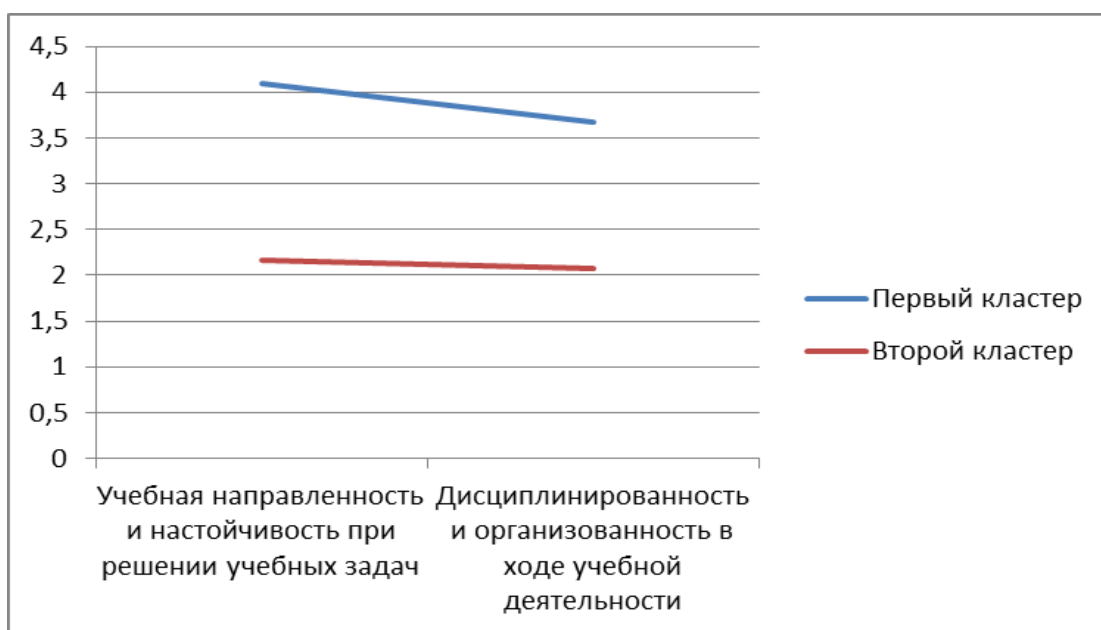


Рис. 1. Графическое отображение результатов кластерного анализа

В первую группу (первый кластер) вошло 32 обучающихся, а во вторую (второй кластер) – 44 обучающихся.

Для последующего выбора методов математико-статистической обработки и анализа данных нами применялся метод расчета критерия Колмогорова - Смирнова для оценки нормальности распределения показателей методик в каждой выделенной группе младших подростков.

Проверка на нормальность распределения показала, что в обеих группах подростков есть показатели как свойств интегральной индивидуальности, так и компонентов стиля учебной деятельности, которые

не имеют нормального распределения (см. Приложение 4-5). Таким образом, правомерно в дальнейшем ходе исследования использовать непараметрические методы обработки статистических данных, в частности: U-критерий Манна-Уитни и Коэффициент корреляции Спирмена.

На следующем этапе исследования сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни выявил статистически значимые различия между выделенными группами младших подростков по обоим показателям структурных компонентов СУД (табл. 2).

Таблица 2

Статистически значимые различия между выявленными группами младших подростков по показателям структурных компонентов СУД

Показатели методики	Средний ранг		<i>U - критерий Манна-Уитни</i>	Уровень знач.
	Кластер 1	Кластер 2		p
«Учебная направленность и настойчивость при решении учебных задач»	52,38	28,41	260,00	0,000 ***
«Дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности»	59,75	23,05	24,00	0,000 ***

Как видно из таблицы 5, стиль учебной деятельности обучающихся из первой группы отличается от стиля учебной деятельности обучающихся из второй группы более высоким уровнем учебной направленности и настойчивости при решении учебных задач и более высоким уровнем дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности.

Таким образом, в первую группу (32 чел.) вошли младшие подростки, характеризующиеся такими особенностями как: анализ своих ошибок после получения низкой отметки, беспрекословное выполнение требований учителя, самостоятельное выполнение учебных заданий, умение

преодолевать трудности, проявление настойчивости даже в случае неудачи, контроль эмоций на уроке, пунктуальность, высокий темп работы на уроке, легкость переключения от одной формы работы к другой, предварительное планирование порядка работы, использование в работе черновика, умение давать оригинальные ответы, творческий подход к решению задач, внимательное слушание на уроке, сохранение высокой работоспособности до конца урока, отсутствие потребности в отдыхе во время учебного дня, предпочтение выполнять задания, начиная с более трудных. Учащиеся, вошедшие в первую группу читают много дополнительной литературы, отличаются активностью и добросовестностью, независимо от того, будет ли ставиться оценка, они не допускают нарушений дисциплины, при столкновении с проблемной ситуацией они предпочитают помучиться, но самостоятельно найти решение, им свойственно доведение начатого дела до конца, они способны сохранять самообладание в сложных и напряженных ситуациях, они способны самостоятельно качественно и эффективно осуществить проверку выполненного задания, во время урока сосредоточены, редко допускают ошибки из-за невнимательности, сохраняют работоспособность на протяжении всего рабочего дня. Такие младшие подростки имеют определенный распорядок, режим учебного дня и выполняют домашние задания в одно и то же время. Условно данный стиль был обозначен как стиль «умеренной включенности в учебную деятельность».

Вторую группу составили 44 младших подростка с более низким уровнем учебной направленности и настойчивости при решении учебных задач и более низким уровнем дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности. Стиль учебной деятельности испытуемых, попавших во второй, контрастный, кластер отличается переживанием только по поводу низкой отметки, не стремясь анализировать свои ошибки, выполнением правил только при наличии внешнего контроля, при

выполнении заданий стремление получать помощь от других (подсказки, списывание и т.д.), в случае неудачи отступление от своей цели, не в состоянии контролировать и сдерживать свои эмоции на уроке, частые опоздания на занятия, медлительность на уроке, затруднения при переходе от одной формы работы к другой, отсутствие в работе черновика, требование длительного времени для подготовки к ответу, шаблонность ответов, невнимательность к объяснению урока учителем, неспособность сохранять высокую работоспособность на протяжении урока, необходимость в отдыхе или смене деятельности во время учебного дня, предпочтение выполнять задания с более легких. Учащиеся, вошедшие во вторую группу, мало или совсем не читают, если отметка ставиться за задание не будет, то их уровень активности и добросовестности значительно снижаются, такие подростки мало прислушиваются к требованиям учителя, они часто нарушают дисциплину, при столкновении с проблемной ситуацией они предпочитают получать готовый ответ от других, не способны самостоятельно организовывать свою деятельность на уроке, могут бросить начатое дело, не доведя его до конца, теряют самообладание в сложных или напряженных ситуациях, не проверяют задание в ходе его выполнения, нуждаются во внешнем контроле, часто допускают ошибки из-за невнимательности, не могут быть сосредоточенными на протяжении всего урока, к концу учебного дня уровень работоспособности заметно снижается. Такие подростки не имеют определенного распорядка учебного дня и домашнее задание они выполняют в разное время.

Опираясь на всё вышеперечисленное, можно предположить, что первый из описанных выше стилей учебной деятельности более эффективен с точки зрения достижения высоких учебных результатов, а второй, напротив, менее эффективен. Условно данный стиль был обозначен как стиль «низкой включенности в учебную деятельность».

Для изучения характера взаимосвязей между компонентами СУД младших подростков применялась процедура корреляционного анализа по Спирмену (рис. 2).

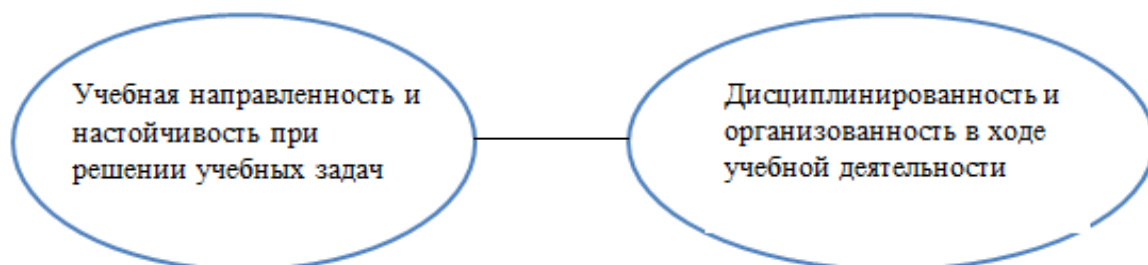


Рис. 2. Статистически значимая взаимосвязь компонентов стиля «умеренной включенности в учебную деятельность»

Из рис. 2 видно, что компоненты стиля «умеренной включенности в учебную деятельность» тесно и напрямую взаимосвязаны между собой.

Компонент «учебная направленность и настойчивость при решении учебных задач» имеет положительную взаимосвязь с компонентом «дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности». Так, предположительно, способность младших подростков самостоятельно организовывать свою деятельность на уроке, беспрекословное выполнение требований учителя, активность, добросовестность и самодисциплина повышают темп работы на уроке, способность сохранять высокую работоспособность до конца урока, а также настойчивость при выполнении учебных задач. Полученная взаимосвязь говорит о достаточной мере сформированности СУД младших подростков данной группы.

По результатам корреляционного анализа между компонентами СУД в группе младших подростков со стилем «низкой включенности в учебную деятельность» значимых взаимосвязей обнаружено не было, из чего следует,

что стиль младших подростков на данном этапе является не до конца сформированным.

Резюмируем: В результате корреляционного анализа была выявлена прямая взаимосвязь между обоими компонентами стиля «умеренной включенности в учебную деятельность», что говорит о достаточной мере его сформированности. У младших подростков, вошедших в группу со стилем «низкой включенности в учебную деятельность», между компонентами СУД значимых взаимосвязей обнаружено не было. Это можно объяснить этапом перехода в новое образовательное учреждение, который подразумевает, что СУД младших подростков данной группы, сформированный на предшествующих этапах (подтверждение чему мы можем найти в исследованиях Самбикиной О.С и Долгополовой И.В.), уже разрушен, а новый СУД, адаптированный под новые образовательные условия, ещё не до конца сформирован. Хочу заметить, что исходя из результатов корреляционного анализа, СУД младших подростков, вошедших во вторую группу, мы лишь условно обозначаем как стиль «низкой включенности в учебную деятельность».

Далее с целью проверки гипотезы исследования о том, что существуют значимые различия по показателям успеваемости между выборками младших подростков с разными стилями учебной деятельности, был проведён сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни. Результаты сравнительного анализа приводятся в таблице 3.

Таблица 3

Статистически значимые различия по показателям успеваемости между выборками младших подростков с разными стилями учебной деятельности

Переменные	Средний ранг		U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
	Стиль «умеренной включенности в учебную деятельность» (N=32)	Стиль «низкой включенности в учебную деятельность» (N=44)		
Успеваемость по математике	4,12	3,89	197,00	0,009**
Успеваемость по русскому языку	4,05	3,97	212,50	0,018*

Как видно из таблицы 3, были обнаружены статистически значимые различия по показателям успеваемости между выборками младших подростков с разными стилями учебной деятельности.

Так, у младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» показатели успеваемости по математике выше, чем у младших подростков со стилем «низкой включенности в учебную деятельность» ($U=197$, $p<0,009$). Аналогичная ситуация просматривается при анализе показателей по русскому языку, так, у младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» показатели успеваемости по русскому языку выше, чем у младших подростков со стилем «низкой включенности в учебную деятельность» ($U=212$, $p<0,018$).

По результатам исследования мы видим, что по предметам «математика» и «русский язык» показатели успеваемости выше у младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность».

Резюмируем: сравнительный анализ показателей успеваемости младших подростков с разными стилями учебной деятельности

свидетельствует о том, что стиль «умеренной включенности в учебную деятельность» является более результативным, чем стиль «низкой включенности в учебную деятельность».

3.3 Сравнительный анализ разноуровневых свойств интегральной индивидуальности младших подростков с разными стилями учебной деятельности

Для изучения различий в разноуровневых свойствах интегральной индивидуальности младших подростков с разными стилями учебной деятельности был проведен сравнительный анализ.

Поскольку проверка нормальности распределения переменных через значения описательных статистик свидетельствует о том, что распределение показателей методик не соответствует требованиям нормальности, следовательно, для сравнения нами был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа разноуровневых свойств интегральной индивидуальности младших подростков с разными стилями учебной деятельности

Показатели методик	Средний ранг		U-критерий Манна-Уитни	Уровень знач.
	Стиль «умеренной включенности в учебную деятельность» (N=32)	Стиль «низкой включенности в учебную деятельность» (N=44)		
А-обособленность/сердечность	40	36,44	638	0,480

В – интеллект	34,75	43,66	539	0,076
С-эмоциональная устойчивость	39,36	37,31	666	0,683
D- возбудимость/флегматичность	32,93	46,16	459	0,008**
Е - покорность/настойчивость	38,43	38,59	701	0,974
Ф – осторожность/легкомыслие	41,02	35,03	593	0,232
G недобросовестность/совестливос ть	42,57	32,91	525	0,056
Н - робость/ смелость	38,64	38,31	698	0,949
I- зависимость от группы/самостоятельность	36,98	40,59	637	0,474
О - безмятежность/тревожность	37,36	40,06	654	0,595
Q3 – импульсивность/контроль желаний	43,66	31,41	477	0,016*
Q4 нефрустрированность/фрустриро ванность	38,36	38,69	698	0,949
Деловой статус	35,55	42,56	574	0,171
Эмоциональный статус	38,91	37,94	686	0,849
Предметная эргичность	36,55	41,19	618	0,358
Социальная эргичность	36,82	40,81	630	0,428
Пластичность	47,22	32,16	425	0,003**
Социальная пластичность	37,86	39,38	676	0,760
Темп	45,55	28,81	394	0,001***
Социальный темп	36,25	41,59	605	0,291
Эмоциональность	38,80	38,09	691	0,889
Социальная эмоциональность	37,27	40,19	650	0,562

Результаты сравнительного анализа показали, что младшие подростки со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» и стилем «низкой включенности в учебную деятельность» достоверно отличаются друг от друга по 4 показателям разноуровневых свойств интегральной индивидуальности из 22 возможных, что составляет около 18%.

Так у младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» значимо выше показатели флегматичности, контроля желаний, пластичности и темпа, тогда как у младших подростков со стилем «низкой включенности в учебную деятельность» достоверно выше показатели возбудимости, импульсивности и ниже – пластичности и темпа.

Таким образом, младшие подростки со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» характеризуются высоким темпом поведения, высокой скоростью выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, моторно-двигательной быстротой, высокой психической скоростью при выполнении конкретных заданий. Для них характерна легкость переключения с одного вида деятельности на другой, быстрый переход с одних форм мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности. Они отличаются лучшей социальной приспособленностью, более успешным овладением требованиями окружающей жизни. свидетельствуют об организованности. Для них характерен высокий контроль эмоций и поведения. Такие личности способны эффективно управлять своей энергией и умеют хорошо планировать свою жизнь. Они думают, прежде чем действовать, упорно преодолевают препятствия, не останавливаются при столкновении с трудными проблемами, склонны доводить начатое до конца и не дают обещания, которые не могут выполнить. Они хорошо осознают требования общества и стараются их аккуратно выполнять, заботясь о впечатлении, производимом на других.

Младшие подростки со стилем «низкой включенности в учебную деятельность», напротив, характеризуются низкой скоростью моторно-двигательных операций, замедленностью действий, склонны к монотонной работе, боятся и избегают разнообразных форм поведения, характеризуются стремлением к шаблонным способам физической деятельности, вязкостью движений и проявлением консервативных форм деятельности. Такие дети

слабо способны придать своей энергии конструктивное направление и не расточать ее. Они не умеют организовывать свое время и порядок выполнения дел. Так же они характеризуются неумением контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организованы.

3.4 Анализ взаимосвязей показателей стиля учебной деятельности со свойствами интегральной индивидуальности младших подростков с разными стилями учебной деятельности

С целью выявления структуры взаимосвязей показателей свойств интегральной индивидуальности с компонентами стилей учебной деятельности младших подростков в группах с контрастными стилями учебной деятельности был использован корреляционный анализ по Спирмену.

В таблице 5 приводятся значимые коэффициенты корреляций стилевых компонентов и **психодинамических** свойств младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» и стилем «низкой включенности в учебную деятельность».

Таблица 5

Значимые взаимосвязи показателей стилевых компонентов и психодинамических свойств младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» и стилем «низкой включенности в учебную деятельность»

Показатели	Учебная направленность и настойчивость	Дисциплинированность и организованность
Предметная эргичность		-0,43**
Социальная эргичность		
Пластичность		0,39*
Социальная пластичность	-0,34*	

Темп		
Социальный темп		
Эмоциональность	-0,30*	
Социальная эмоциональность		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

(Примечание: ячейки с фоновой заливкой – корреляции в группе младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность»; ячейки без фоновой заливки – корреляции в группе младших подростков со стилем «низкой включенности в учебную деятельность»).

Анализируя выявленные взаимосвязи, можно отметить, что они носят как положительный, так и отрицательный характер. Так, в группе младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» показатель дисциплинированности и организованности положительно коррелировал с пластичностью ($r=0,39$, $*p < 0,05$). Вероятно, младшие подростки, способные самостоятельно организовывать свою деятельность на уроке и сохранять высокую работоспособность на протяжении учебного дня, а также имеющие сформированный режим дня, отличаются легкостью переключения с одного вида деятельности на другой, быстрым переходом с одних форм мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой и стремлением к разнообразию форм предметной деятельности.

Показатель учебной направленности и настойчивости в учебной деятельности обнаружил отрицательную корреляцию с социальной пластичностью ($r=-0,34$, $*p < 0,05$). Можно предположить, что пятиклассники, проявляющие настойчивость в достижении цели даже в случае неудач, внимательно слушающие учителя, проявляющие самостоятельность при выполнении учебных заданий, отличаются трудностью в подборе форм социального взаимодействия, низким уровнем готовности к вступлению в социальные контакты и стремлением к поддержанию монотонных контактов.

Это может быть связано с тем, что у младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» учебная мотивация преобладает над потребностью в большом количестве социальных связей.

В группе младших подростков со стилем «низкой включенности в учебную деятельность» показатель учебной направленности и настойчивости в учебной деятельности отрицательно коррелировал с эмоциональностью ($r=-0,30$, $*p<0,05$). Этот результат можно объяснить тем, что пятиклассники, которые в случае неудачи отступают от поставленной цели, не внимательные к объяснению урока учителем, не способные сохранять высокую работоспособность до конца урока, предпочитающие давать шаблонные ответы, не стремящиеся анализировать свои ошибки, отличаются незначительным эмоциональным реагированием при неудачах, нечувствительностью к неумехе дела, спокойствием, самоуверенностью. А.К. Байметов в своих исследованиях пришел к выводу о том, что индивидуальный стиль проявляется лишь при оптимальных условиях занятий, в частности при активном отношении к учебе, наличии необходимых знаний, оптимальном тоне нервной системы. Так, поскольку у подростков второй группы меньше выражены познавательные потребности и учебная направленность, страдают и другие компоненты стиля учебной деятельности (Байметов, 2013).

Показатель дисциплинированности и организованности также отрицательно коррелировал с предметной эргичностью ($r=-0,43$, $**p<0,001$). Это можно связать с тем, что учащиеся, имеющие потребность в отдыхе или смене деятельности во время учебного дня, проявляющие неспособность к самоорганизации, допускающие для себя нарушения дисциплины, характеризуются неспособностью быстро включаться в работу и долго сохранять ее высокий темп. В трудных условиях надежность работы младших подростков снижается. При появлении трудностей, они пасуют, отказываются от их преодоления. Предпочтение работать в группе можно

связать с нежеланием самостоятельно выполнять учебные задания. Медленное восстановление работоспособности отрицательно сказывается на достижении успеха в учебной деятельности.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что показатели стиля учебной деятельности имеют разные психодинамические корреляты в группах младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» и стилем «низкой включенности в учебную деятельность».

В таблице 6 приводятся значимые коэффициенты корреляций стилевых компонентов со свойствами личности и социометрическими статусами младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» и стилем «низкой включенности в учебную деятельность».

Таблица 6

Значимые взаимосвязи показателей стилевых компонентов со свойствами личности и социометрическими статусами младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» и стилем «низкой включенности в учебную деятельность»

Показатели	Учебная направленность и настойчивость	Дисциплинированность и организованность
А: Аффектомия-шизотимия		
В: Интеллект		
С: Эмоциональная устойчивость		0,36*
Д: Возбудимость-флегматичность	-0,38*	
Е: Доминантность-конформность		
Ф: Легкомыслие-осторожность	-0,41**	
Г: Совестливость-недобросовестность	0,49***	
Н: Смелость-робость		
І: Мягкосердечность-жесткость		
О: Тревожность-безмятежность		
Q3: импульсивность		-0,44**

-контроль желаний		
Q4:Фрустрированность-нефрустрированность		0,32*
Учебно-деловой статус	0,36*	
Эмоционально-личностный статус		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

(Примечание: ячейки с фоновой заливкой – корреляции в группе младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность»; ячейки без фоновой заливки – корреляции в группе младших подростков со стилем «низкой включенности в учебную деятельность»).

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что в группе младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» показатель дисциплинированности и организованности положительно коррелировал с показателем эмоциональной устойчивости ($r=0,36$, * $p < 0,05$). Это может быть связано с тем, что младшие подростки, способные сохранять самообладание в сложных или напряженных ситуациях, доводить начатое дело до конца, вырабатывающие самодисциплину, проявляющие активность и добросовестность в учебной деятельности, отличаются способностью достигать цели без особых трудностей, смело смотреть в лицо фактам, осознавать требования действительности. Такие подростки скрывают от себя собственные недостатки, не расстраиваются по пустякам и не поддаются случайным колебаниям настроений.

Показатель дисциплинированности и организованности отрицательно коррелировал с показателем «импульсивность/контроль желаний» ($r=-0,44$, ** $p < 0,01$). Полученная взаимосвязь свидетельствует о том, что для младших подростков, способных самостоятельно организовывать свою деятельность на уроке, умеющих сохранять самообладание в сложных или напряженных ситуациях, характерно умение хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Такие личности способны эффективно управлять своей энергией

и умеют хорошо планировать свою жизнь. Они думают, прежде чем действовать, упорно преодолевают препятствия, не останавливаются при столкновении с трудными проблемами, склонны доводить начатое до конца и не дают обещания, которые не могут выполнить. Подобные люди хорошо осознают социальные требования и заботятся о своей общественной репутации.

Показатель дисциплинированности и организованности так же отрицательно взаимосвязан с показателем «легкомыслие/осторожность» ($r=-0,41$, $**p<0,001$). Вероятно, выявленная взаимосвязь свидетельствует о том, что для пятиклассников, прибегающих к самодисциплине и чрезмерному планированию своей деятельности, сосредоточенных во время уроков, имеющих определенный режим дня, проявляющих активность и добросовестность, независимо от того, будет ли ставиться отметка, характерны ответственность, трезвость и серьезность в своем подходе к жизни. Но наряду с этим они склонны все усложнять и подходить ко всему слишком серьезно и осторожно. Можно предположить, что их постоянно заботит будущее, последствия своих поступков, возможности неудач и несчастий. Они стараются планировать все свои действия.

Значимых взаимосвязей показателей стилевых компонентов с социометрическими статусами младших подростков со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» не было обнаружено.

В группе младших подростков со стилем «низкой включенности в учебную деятельность» показатель «учебной направленности и настойчивости» отрицательно коррелировал с показателем «возбудимость/флегматичность» ($r=-0,38$, $*p<0,05$). Вероятно, что пятиклассники, пасующие при возникновении трудностей, не способные контролировать и сдерживать свои эмоции на уроке, часто опаздывающие на занятия, которым требуется дополнительное время для подготовки к ответу, проявляют повышенную импульсивность или сверхреактивность на слабые

провоцирующие стимулы. Для них характерны постоянное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Дети с высокими оценками по этому фактору плохо владеют собой, по незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции, и их поведение сильно зависит от наличного состояния.

Кроме того показатель «учебной направленности и настойчивости» положительно коррелировал с показателем «совестливость/недобросовестность» ($r=0,49$, $***p<0,001$). Показательно, что любознательность, чтение дополнительной литературы по учебным предметам, добровольное выполнение правил, установленных в образовательном учреждении, характерны для младших подростков с развитым чувством ответственности, обязательных и добросовестных. Такие люди порядочны не потому, что это может оказаться выгодным, а потому что у них такие убеждения.

Показатель «учебной направленности и настойчивости» так же положительно коррелировал с учебно-деловым статусом ($r=0,36$, $*p<0,5$). Вероятно, это может быть связано с тем, что младшие подростки, оказавшиеся в учебной деятельности в ситуации неуспеха ввиду неумения преодолевать трудности, низкого темпа работы на уроке, невнимательности, частых опозданий на занятия, пасующих при возникновении малейшей трудности при решении учебной задачи, «отталкивают» сверстников, вследствие чего имеют низкий учебно-деловой статус.

Объяснение этому факту также можно найти в теории А. Маслоу, которая гласит о том, что человек, не реализовав потребности в принятии и уважении, не может перейти к познавательной потребности.

Кроме того, показатель дисциплинированности и организованности положительно коррелировал с показателем «фрустрированность /нефрустрированность» ($r=0,32$, $*p<0,5$). Можно предположить, что

тревожные пятиклассники, которые постоянно находятся в состоянии возбуждения, с большим трудом успокаиваются, и не могут оставаться без дела даже в обстановке, способствующей отдыху, показывают себя как более дисциплинированные и организованные в ходе учебной деятельности, поскольку им присущи следующие характеристики: недопущение нарушений дисциплины, потребность в самопроверке и в анализе ошибок в случае получения низкой отметки.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что показатели стиля учебной деятельности имеют разные личностные корреляты в группах младших подростков стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» и стилем «низкой включенности в учебную деятельность».

Выводы

С точки зрения стилевых особенностей среди младших подростков выделяются учащиеся со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» и стилем «низкой включенности в учебную деятельность». Первую группу составили 32 учащихся, характеризующихся более высоким уровнем учебной направленности и настойчивости при решении учебных задач и более высоким уровнем дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности. Вторую группу составили 44 учащихся, характеризующиеся низкими значениями данных показателей.

Стиль «умеренной включенности в учебную деятельность» отличается такими особенностями как: анализ своих ошибок после получения низкой отметки, беспрекословное выполнение требований учителя, самостоятельное выполнение учебных заданий, умение преодолевать трудности, проявление настойчивости даже в случае неудач, контроль эмоций на уроке, пунктуальность, высокий темп работы на уроке, легкость переключения от одной формы работы к другой, предварительное планирование порядка работы, использование в работе черновика, умение давать оригинальные ответы, творческий подход к решению задач, внимательное слушание на уроке, сохранение высокой работоспособности до конца урока, отсутствие потребности в отдыхе во время учебного дня, предпочтение выполнять задания, начиная с более трудных. Учащиеся, вошедшие в первую группу читают много дополнительной литературы, отличаются активностью и добросовестностью, независимо от того, будет ли ставиться оценка, они не допускают нарушений дисциплины, при столкновении с проблемной ситуацией они предпочитают помучиться, но самостоятельно найти решение, им свойственно доведение начатого дела до конца, они способны сохранять самообладание в сложных и напряженных ситуациях, они способны самостоятельно качественно и эффективно осуществить проверку

выполненного задания, во время урока сосредоточены, редко допускают ошибки из-за невнимательности, сохраняют работоспособность на протяжении всего рабочего дня. Такие младшие подростки имеют определенный распорядок, режим учебного дня и выполняют домашние задания в одно и то же время.

Вторую группу составили 44 учащихся с более низким уровнем учебной направленности и настойчивости при решении учебных задач и более низким уровнем дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности. Стил «низкой включенности в учебную деятельность» отличается переживанием только по поводу низкой отметки, не стремясь анализировать свои ошибки, выполнением правил только при наличии внешнего контроля, при выполнении заданий стремление получать помощь от других (подсказки, списывание и т.д.), в случае неудачи отступление от своей цели, не в состоянии контролировать и сдерживать свои эмоции на уроке, частые опоздания на занятия, медлительность на уроке, затруднения при переходе от одной формы работы к другой, отсутствие в работе черновика, требование длительного времени для подготовки к ответу, шаблонность ответов, невнимательность к объяснению урока учителем, неспособность сохранять высокую работоспособность на протяжении урока, необходимость в отдыхе или смене деятельности во время учебного дня, предпочтение выполнять задания с более легких. Учащиеся, вошедшие во вторую группу, мало или совсем не читают, если отметка ставиться за задание не будет, то их уровень активности и добросовестности значительно снижаются, такие подростки мало прислушиваются к требованиям учителя, они часто нарушают дисциплину, при столкновении с проблемной ситуацией они предпочитают получать готовый ответ от других, не способны самостоятельно организовывать свою деятельность на уроке, могут бросить начатое дело, не доведя его до конца, теряют самообладание в сложных или напряженных ситуациях, не проверяют задание в ходе его

выполнения, нуждаются во внешнем контроле, часто допускают ошибки из-за невнимательности, не могут быть сосредоточенными на протяжении всего урока, к концу учебного дня уровень работоспособности заметно снижается. Такие подростки не имеют определенного распорядка учебного дня и домашнее задание они выполняют в разное время.

В результате корреляционного анализа была выявлена прямая взаимосвязь между обоими компонентами стиля «умеренной включенности в учебную деятельность», что говорит о достаточной мере его сформированности. У младших подростков, вошедших в группу со стилем «низкой включенности в учебную деятельность», между компонентами СУД значимых взаимосвязей обнаружено не было. Это можно объяснить этапом перехода в новое образовательное учреждение, который подразумевает, что СУД младших подростков данной группы, сформированный на предшествующих этапах (подтверждение чему мы можем найти в исследованиях Самбикиной О.С и Долгополовой И.В.), уже разрушен, а новый СУД, адаптированный под новые образовательные условия, ещё не до конца сформирован. Хочу заметить, что исходя из результатов корреляционного анализа, СУД младших подростков, вошедших во вторую группу, мы лишь условно обозначаем как стиль «низкой включенности в учебную деятельность».

Сравнительный анализ показателей успеваемости (по математике и русскому языку) у младших подростков с разными стилями учебной деятельности свидетельствует о том, что стиль «умеренной включенности в учебную деятельность» является более результативным, чем стиль «низкой включенности в учебную деятельность».

Младшие подростки со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» характеризуются более высокими показателями пластичности, темпа, контроля желаний и более низкими показателями возбудимости. Такие подростки характеризуются высоким темпом поведения, высокой

скоростью выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, моторно-двигательной быстротой, высокой психической скоростью при выполнении конкретных заданий. Для них характерна легкость переключения с одного вида деятельности на другой, быстрый переход с одних форм мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности. Они отличаются лучшей социальной приспособленностью, более успешным овладением требованиями окружающей жизни. Свидетельствуют об организованности. Для них характерен высокий контроль эмоций и поведения. Такие личности способны эффективно управлять своей энергией и умеют хорошо планировать свою жизнь. Они думают, прежде чем действовать, упорно преодолевают препятствия, не останавливаются при столкновении с трудными проблемами, склонны доводить начатое до конца и не дают обещания, которые не могут выполнить. Они хорошо осознают требования общества и стараются их аккуратно выполнять, заботясь о впечатлении, производимом на других.

Младшие подростки со стилем «низкой включенности в учебную деятельность», напротив, характеризуются низкой скоростью моторно-двигательных операций, замедленностью действий, склонны к монотонной работе, боятся и избегают разнообразных форм поведения, характеризуются стремлением к шаблонным способам физической деятельности, вязкостью движений и проявлением консервативных форм деятельности. Такие дети слабо способны придать своей энергии конструктивное направление и не расточать ее. Они не умеют организовывать свое время и порядок выполнения дел. Так же они характеризуются неумением контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организованы.

Показатели стиля учебной деятельности имеют разные психодинамические, личностные и социально-психологические корреляты в группах младших подростков со стилем «умеренной включенности в

учебную деятельность» и стилем «низкой включенности в учебную деятельность». Так, для пятиклассников со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» характерны: пластичность на фоне дисциплинированности и организованности, социальная пластичность на фоне учебной направленности и настойчивости, эмоциональная устойчивость, энергичность, активность и социальная приспособленность.

Для учащихся со стилем «низкой включенности в учебную деятельность» характерны: предметная эргичность и эмоциональность, что соответствует особенностям возраста, несобранность, флегматичность, отсутствие стойкой мотивации, возбудимость. При этом у младших подростков с низким показателем учебной направленности и настойчивости при решении учебных задач наблюдается низкий социометрический статус в области деловых отношений.

На следующем этапе исследования нами были сформированы рекомендации специалистам, реализующим психологическое сопровождение младших подростков ПСВУ.

Рекомендации

Рекомендации психологической службе и учителям ПСВУ

Учитывая современные цели и задачи образования целесообразно рассматривать компоненты (составляющие) процесса формирования и развития индивидуального стиля учебной деятельности младших подростков:

- освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться;
- сформированность компетенций (личностных, метапредметных, предметных);
- сформированность мотивации к обучению и познанию.

Как указывал В.С. Мерлин, индивидуальный стиль – это система, поэтому формировать и развивать его нужно целенаправленно и комплексно.

Важно отметить, что формирование и развитие индивидуального стиля учебной деятельности требуют совместной активной работы не только психолога и педагога, но и родителей, а главное — самого подростка. Полученные в 3 главе результаты позволили нам определить направления психолого-педагогического сопровождения формирования индивидуального стиля учебной деятельности в ПСВУ.

Так, рекомендации психолого-педагогического сопровождения развития стиля учебной деятельности младших подростков должны включать как блок работы с собственно поведенческими компонентами стиля, так и коррекцию личностных свойств и, наконец, блок, направленный на коррекцию социометрического статуса младших подростков.

Необходимо отметить, что успешное обучение осуществляется тогда, когда умения и навыки приобретаются не только на уроках по конкретным учебным предметам, но и на специальных, регулярно проводимых занятиях.

Занятия включают темы, связанные с выработкой приемов, способствующих повышению учебной направленности и настойчивости при решении учебных задач, а также направленных на повышение дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности, что, в комплексе, будет способствовать формированию стиля умеренной и, как нам видится, высокой включенности в учебную деятельность, исключая возможность формирования стиля «низкой включенности в учебную деятельность». Занятия так же могут быть наполнены такими направлениями работы, как: развитием общеучебных навыков; с формированием внутреннего локуса контроля; знакомством с приемами психофизической саморегуляции. Необходимы занятия, связанные с обеспечением подростков необходимой информацией для формирования конструктивных стратегий поведения; направленные на повышение мотивации учения; на повышение умения отстаивать свои позиции конструктивными способами. Такие занятия могут проводиться как самим психологом, так и с помощью психолога - учителем.

Приведем в качестве примера некоторые темы таких занятий: «Как слушать учителя», «Как выполнять домашние задания», «Как проверять свою работу», «Как можно учиться на собственных ошибках», «Как подготовиться к контрольной», «Почему иногда не хочется учиться и что с этим делать», «Как лучше запоминать», «Что такое лень», «Как правильно готовить устные задания», «Как выполнять письменные домашние задания», «Как научиться лучше думать» и т.д.

Занятия должны состоять из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения. Именно упражнения, обучение конкретным приемам, которые школьник может (и должен) сразу

использовать в своей учебной работе, составляют их основное содержание. (Описание упражнений см., например: «Самопонимание, самовоспитание, самопомощь, самообладание, саморазвитие, самореализация подростка», Д. Хамблин).

Что касается группы младших подростков с низкоэффективным стилем учебной деятельности, то основная работа психолога с такими детьми может быть связана преимущественно с помощью педагогов в определении и ликвидации учебных пробелов. Также младшим подросткам с низкоэффективным стилем учебной деятельности рекомендованы специальные занятия по развитию и коррекции внимания.

Хорошо зарекомендовали себя в качестве методов тренировки и коррекции внимания и памяти многочисленные игры по развитию наблюдательности (в сыщика, следопыта), сосредоточенности, устойчивости к помехам (модифицированная таблица Горбова - Шульте), зрительной памяти, подсчета на рисунках или в окружении нескольких объектов, объединенных по разным основаниям (например, количества троллейбусов и предметов синего цвета) и т. п. Все эти игры особенно эффективны при включении в них элемента соревнования, что отвечает потребностям детей изучаемого возраста. В дальнейшем необходимо постепенно, по мере вовлечения школьников в занятия, приблизить ситуации к учебной, поставив это как специальную задачу.

В ходе исследования, мы диагностировали, что у пятиклассников в коллективе сверстников имеется различный социальный статус, в связи с этим следует дать **рекомендации учителям и психологической службе ПСВУ** для создания комфортной обстановки в коллективе, которые помогут учащимся с низким социометрическим статусом наладить отношения с другими учащимися:

- Педагог должен создать комфортную обстановку в коллективе подростков, предоставив им некоторую свободу и самостоятельность;
- Учителям и психологам необходимо обратить внимание на возможные варианты сплочения классного коллектива. Реализоваться это может в форме тренингов.
- Также необходимо создать традиции и ценности коллектива, например, в конце каждой четверти дети пишут записки, где могут задавать любой вопрос, рассказать о наболевшем. Это может стать основой воспитательной работы с подростками.
- С обучающимися, попавшими в группу «отвергнутых», нужно вести специальную работу: постараться привлекать их к коллективной работе в классе, обязательно хвалить и поощрять в присутствии всех, давать им поручения, для того чтобы они проявляли себя.
- Педагог так же должен замечать не только большие успехи коллектива, но и маленькие, пусть даже незначительные.

Дополнительным направлением работы может стать работа с родителями пятиклассников, направленная на формирование навыков поддержки ребенка в процессе освоения новых для него моделей поведения. Формой реализации может послужить просветительская деятельность (организация родительских собраний с выступлением на них психологов и учителей по заявленной проблеме).

Заключение

В теоретической части исследования представлен обзор литературы по теме стиля деятельности, проанализированы отечественный и зарубежный подходы к изучению проблемы стиля учебной деятельности. Анализ показал, что в западной психологии изучение стилевых проявлений было связано с личностными факторами в протекании психических процессов, что приводило к пониманию стиля как свойства личности. В отечественной психологии понятие стиля разрабатывалось в рамках деятельностного подхода, при котором стиль деятельности связан с одной стороны, с интегральной индивидуальностью, характеризующей внутренние условия стиля, а с другой стороны – с системой внешних условий и требований, в соответствии с которыми осуществляется деятельность. Индивидуальные особенности динамики учебной деятельности, различия в приемах и способах выполнения учащимися заданий в зависимости от индивидуально-психологических особенностей, особенности учебной активности в интегральном исследовании индивидуальности изучались Л.Г. Борисовой, Н.С. Лейтесом, А.К. Байметовым, И.В. Долгополовой, С.Ю. Ждановой, М.Р. Щукиным, О.С. Самбикиной, А.А. Волочковым и др. По своей основной функции стиль учебной деятельности в структуре интегральной индивидуальности рассматривается как один из аспектов способа его существования, взаимодействия с социальной действительностью (и важным для учащегося фрагментом – образовательной средой), способа, который обеспечивает не только адаптацию к этой среде, но и ее преобразование, а также развитие и саморазвитие интегральной индивидуальности как субъекта этих взаимодействий.

В ходе анализа исследований, было установлено, что стиль УД определяется как целостное, системное образование, направленное на достижение успеха в учебной деятельности и детерминированное как

психодинамическими и физиологическими характеристиками субъекта деятельности (темперамент, сила нервной системы, половая принадлежность), так и его личностными свойствами, а также метаэффектами (внешними воздействиями), к которым относятся: стиль профессиональной деятельности учителя, его активность, особенностями взаимоотношений с родителями и т.д.

Таким образом, проблема стиля учебной деятельности была сформирована как проблема наивысшего уровня достижений в ходе учебной деятельности каждого ученика, проблема мастерства и его формирования, проблема оптимального "стыкования", уравнивания субъекта с объективными образовательными требованиями.

Нами была определена следующая **цель** исследования: изучить стиль учебной деятельности младших подростков (воспитанников Пермского суворовского военного училища Министерства обороны Российской Федерации), его структурной организации и детерминант.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто следующие предположения:

1) Стиль учебной деятельности младших подростков представляет собою сложное, многокомпонентное образование, детерминированное специфическим комплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

2) Существуют значимые различия по показателям успеваемости у младших подростков с разными стилями учебной деятельности.

Для тестирования гипотезы нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 76 младших подростка – учащихся пятых классов.

Эмпирическое исследование было направлено на реализацию следующих **задач**:

1) Изучить состояние проблемы стиля учебной деятельности в отечественной и зарубежной психологии.

2) Изучить структурную организацию стиля учебной деятельности младших подростков.

3) Выделить и охарактеризовать стили учебной деятельности младших подростков.

4) Сравнить выборки младших подростков с разными стилями учебной деятельности по показателям успеваемости (по основным предметам: математике и русскому языку).

5) Изучить характер детерминации компонентов стилей учебной деятельности со стороны свойств интегральной индивидуальности младших подростков.

6) На основе результатов исследования разработать рекомендации психологической службе и учителям ПСВУ.

В ходе изучения структуры стиля учебной деятельности младших подростков, нами были выделены такие его компоненты как: «Учебная направленность и настойчивость при решении учебных задач» и «Дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности».

На последующем этапе по показателям стиля учебной деятельности было выделено две контрастных группы младших подростков, которые можно обозначить как высоко- и низкоэффективные стили учебной деятельности. Первую группу составили 32 учащихся, характеризующихся более высоким уровнем учебной направленности и настойчивости при решении учебных задач и более высоким уровнем дисциплинированности и организованности в ходе учебной деятельности. Вторую группу составили 44 учащихся, характеризующиеся низкими значениями данных показателей.

В результате корреляционного анализа была выявлена прямая взаимосвязь между обоими компонентами стиля «умеренной включенности в учебную деятельность», что говорит о достаточной мере его сформированности. У младших подростков, вошедших в группу со стилем «низкой включенности в учебную деятельность», между компонентами СУД значимых взаимосвязей обнаружено не было. Это можно объяснить этапом перехода в новое образовательное учреждение, который подразумевает, что СУД младших подростков данной группы, сформированный на предшествующих этапах (подтверждение чему мы можем найти в исследованиях Самбикиной О.С и Долгополовой И.В.), уже разрушен, а новый СУД, адаптированный под новые образовательные условия, ещё не до конца сформирован. Хочу заметить, что исходя из результатов корреляционного анализа, СУД младших подростков, вошедших во вторую группу, мы лишь условно обозначаем как стиль «низкой включенности в учебную деятельность».

Сравнительный анализ показателей успеваемости (по математике и русскому языку) у младших подростков с разными стилями учебной деятельности свидетельствует о том, что стиль «умеренной включенности в учебную деятельность» является более результативным, чем стиль «низкой включенности в учебную деятельность». Таким образом, гипотеза о существовании значимых различий по показателям успеваемости у младших подростков с разными стилями учебной деятельности нашла своё подтверждение.

На следующем этапе исследования в результате сравнения разноуровневых свойств интегральной индивидуальности в группах младших подростков с разными стилями учебной деятельности были выявлены следующие значимые различия. Так, респонденты со стилем умеренной включенности в учебную деятельность обнаружили более высокие показатели пластичности, темпа, импульсивности/контроля желаний и более

низкие показатели возбудимости/флегматичности. Такие подростки характеризуются высоким темпом поведения, высокой скоростью выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, моторно-двигательной быстротой, высокой психической скоростью при выполнении конкретных заданий. Такие личности способны эффективно управлять своей энергией и умеют хорошо планировать свою жизнь. Они думают, прежде чем действовать, упорно преодолевают препятствия, не останавливаются при столкновении с трудными проблемами, склонны доводить начатое до конца и не дают обещания, которые не могут выполнить. Они хорошо осознают требования общества и стараются их аккуратно выполнять, заботясь о впечатлении, производимом на других.

Младшие подростки со стилем низкой включенности в учебную деятельность, напротив, характеризуются низкой скоростью моторно-двигательных операций, замедленностью действий, склонны к монотонной работе, боятся и избегают разнообразных форм поведения, характеризуются стремлением к шаблонным способам физической деятельности, вязкостью движений и проявлением консервативных форм деятельности. Такие дети слабо способны придать своей энергии конструктивное направление и не расточать ее. Так же они характеризуются неумением контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организованы.

На основании проведенного корреляционного анализа нами была выявлена специфика в характере взаимосвязей между показателями свойств интегральной индивидуальности с компонентами стилей учебной деятельности. Рассмотрев все выявленные взаимосвязи, можно заключить, что компоненты контрастных стилей учебной деятельности имеют разные психодинамические и личностные корреляты и имеют различия в социометрических статусах.

Так, для пятиклассников со стилем «умеренной включенности в учебную деятельность» характерны: пластичность на фоне

дисциплинированности и организованности, социальная пластичность на фоне учебной направленности и настойчивости, эмоциональная устойчивость, энергичность, активность и социальная приспособленность.

Для учащихся со стилем «низкой включенности в учебную деятельность» характерны: предметная эргичность и эмоциональность, что соответствует особенностям возраста, несобранность, флегматичность, отсутствие стойкой мотивации, возбудимость. При этом у младших подростков с низким показателем учебной направленности и настойчивости при решении учебных задач наблюдается низкий социометрический статус в области деловых отношений.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в начале исследования, гласящая о том, что стиль учебной деятельности младших подростков представляет собою сложное, многокомпонентное образование, детерминированное специфическим комплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, нашла свое подтверждение.

По завершении исследования, нами были сформированы рекомендации специалистам, реализующим психологическое сопровождение развития стиля учебной деятельности у младших подростков ПСВУ.

Подводя итог проделанной работы, можно говорить о том, что результаты нашего эмпирического исследования дополняют и расширяют имеющиеся в психологии факты о необходимости учета особенностей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности младших подростков при формировании индивидуального стиля учебной деятельности и организации образовательного процесса педагогами -психологами ПСВУ в работе с младшими подростками. Так как формирование индивидуального стиля обеспечивает не только адаптацию к новой среде (что является актуальной потребностью именно учащихся 5-х классов), но и ее

преобразование, а также развитие и саморазвитие интегральной индивидуальности.

Библиографический список

1. *Байметов, А.К.* Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников [Текст] / А.К. Байметов // Типологические исследования по психологии личности. – 1967. - №4. С. 104-135.
2. *Бояринцев, В. П.* Психодинамические детерминанты индивидуального стиля деятельности в стохастической среде у младших школьников и подростков [Текст] / В.П. Бояринцев // Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека. – Пермь: ПГПИ, 1982. – С. 24–25.
3. *Вардашкина, Е.В.* Формирование стиля учебной деятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в рамках инновационных программ [Текст] / Е.В. Вардашкина // Научные труды SWorld. – 2012. – Т. 12. – № 1. – С. 60–64.
4. *Вяткин, Б.А.* Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека [Текст] / Б.А. Вяткин. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2000. – 179 с.
5. *Вяткин, Б.А.* Гендерные различия в интегральном исследовании индивидуальности [Текст] / Б.А. Вяткин // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия I. Психология. – 2006. - № 2. – С. 13 – 25.
6. *Вяткин, Б.А.* Психология стилей человека: Учебное пособие [Текст] / Б.А. Вяткин, М.А. Щукин. – Пермь, 2012. – 80 с.
7. *Вяткин, Б.А.* Типы нервной системы и темперамента как природные предпосылки формирования стиля учебной деятельности школьника [Текст] / Б.А. Вяткин, О.С. Самбикина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 81–100.

8. *Гинзбург, М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - № 3. - С.17-39.
9. *Гиппенрейтер, Ю.Б.* Психология индивидуальных различий. [Текст] /под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 397с.
10. *Гнездилов, Г.В.* Возрастная психология и психология развития [Текст] / Г.В. Гнездилов, Е.А. Кокорева, А.Б. Курдюмов. – М.: Изд-во СГУ, 2013. – 204 с.
11. *Гребень, Н.Ф.* Психологические тесты для профессионалов [Текст] / Н.Ф. Гребень // – Минск: Современ.шк., 2007. – 496с.
12. *Гусева, Т. А.* Психологическая характеристика стиля познавательной активности субъекта [Текст] / Т. А. Гусева // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. - 2008. - №62. - С.236-243.
13. *Долгополова, И.В.* Метаиндивидуальный эффект стиля педагогической деятельности в условиях нового качества образования [Текст] / И.В.Долгополова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5 (146). – С. 81–86.
14. *Долгополова, И.В.* Стиль педагогической деятельности и его метаэффект в аспекте взаимодействия «Учитель – младший школьник» [Текст] // Философия. Психология. Социология. Вестник Пермского Университета №1 (5), 2011. – С. 15-20.
15. *Дубровина, И.В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования. Монография [Текст] / И.В. Дубровина. – М: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – 464 с.
16. *Исмагилова, А.Г.* Психология стиля педагогического общения: Полисистемное исследование: Монография [Текст] / А.Г. Исмагилова. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2003. – 272 с.

17. *Климов, Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности [Текст] / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: МГУ, 1982. – С. 74–77.
18. *Климов, Е.А.* Место проблемы индивидуального стиля деятельности в системе актуальных научных проблем [Текст] / Е.А. Климов // Психология стилей человека. Хрестоматия / Сост. Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин. – Пермь, 2012. – С. 6–11.
19. *Коновал, А.А.* Учет индивидуальных стилей учебной деятельности как фактор повышения эффективности самостоятельной работы студентов [Текст] / А.А. Коновал, Т.И. Туркот // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы Девятой Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 214–216.
20. *Коченкова, Л.П.* Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности студентов-бакалавров психолого-педагогического образования в процессе учебно-производственной практики [Текст] / Л.П. Коченкова, А.А.Юрина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – № 2(159). – С. 15–22.
21. *Краснов, А.В.* Влияние профессиональной активности учителя начальных классов на личность и деятельность младших школьников [Текст] / А.В. Краснов // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 2015. – С. 265–276.
22. *Кукушин, В.С.* Теория и методика воспитательной работы [Текст] / В.С. Кукушкин. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «Феникс», 2010. – 352 с.
23. *Либин, В.Н.* Стиль человека: способы взаимодействия с миром [Текст] / В.Н. Либин // Психология стилей человека. Хрестоматия / Сост. Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин. – Пермь, 2012. – С. 34–56.

24. *Марковская, И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми [Текст] / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005. – С. 31–49.
25. *Мерлин, В.С.* Психология индивидуальности: избранные психологические труды [Текст] / В.С. Мерлин. – М.: Московский психолого- социальный институт, МОДЭК. – 2009. – 544 с.
26. *Мишина, М.М.* Взаимосвязь стиля семейного воспитания успешностью учебной деятельности подростков [Текст] / М.М. Мишина, Н.В.Серебрякова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2015. – № 4. – С. 11–21.
27. *Писаренко, В.И.* Генезис и определение категории «познавательные стили» в учебной деятельности [Текст] / В.И. Писаренко // Известия Южного федерального университета. – 2006. – № 2 (57). – С. 207–213.
28. *Посохова, С.Т.* Настольная книга практического психолога [Текст] / С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ: Хранитель; СПб.: Сова, 2008. – 671 с.
29. *Райгородский, Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
30. *Реан, А.А.* Психология и педагогика [Текст]/ А.А. Реан, А.В. Бордовская, С.И.Розум. - СПб.: Питер, 2002. – С. 432.
31. *Реан, А.А.* Психология личности [Текст] / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
32. *Реан, А.А.* Психология подростка [Текст] / под ред. А.А. Реана. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.
33. *Репина, Е.В.* Психологическое здоровье подростков и старшеклассников в зависимости от успешности обучения [Текст] /Е.В. Репина // XXX Мерлинские чтения. В.С. Мерлин и современная психология: наука, образование, практика: материалы всеросс. науч.-практ. конф. 15-16 мая 2015 г. – Пермь, 2015. – С. 106-108.

34. *Русалов, В. М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека [Текст] / В. М. Русалов. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 528 с.
35. *Рукавишников А.А.* Факторный личностный опросник Р.Кеттелла [Текст] / Соколова М.В. // Руководство по использованию. СПб., 1995. С. 16–51.
36. *Самарин, Ю.А.* Очерки психологии ума: особенности умств. деятельности школьников [Текст] / Ю.А. Самарин; под ред. Г.А. Неценко, З.Г. Найденовой. - 2-е изд., Ленингр. обл. ин-т экономики и финансов, 2003. - 318 с.
37. *Самбикина, О.С.* Взаимосвязь характера детско-родительских отношений со стилем учебной деятельности младших школьников разного пола [Текст] / О.С. Самбикина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2. – № 2. – С. 190–195.
38. *Самбикина, О.С.* Динамика стиля учебной деятельности на разных этапах школьного образования [Текст] / О.С. Самбикина // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 2015. – С. 309–320.
39. *Самбикина, О.С.* Индивидуальный стиль учебной деятельности (на материале лонгитюдного исследования школьников разного типа) [Текст]: – Пермь, 1998. – 207 с.
40. *Самбикина, О.С.* Пермский опросник стиля учебной деятельности школьников: методическое пособие для учителей, школьных психологов и родителей [Текст] / О.С. Самбикина. – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2014. – 31 с.
41. *Самбикина, О.С.* Половые различия в стилях учебной деятельности школьников при переходе из начального звена обучения в основное [Текст] / О.С. Самбикина // Сибирский психологический журнал. – 2014. – № 51. – С. 100–110.
42. *Самбикина, О.С.* Стиль учебной деятельности школьника: понятие, структура, детерминанты и функции [Текст] / О.С. Самбикина //

- Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 2015б. – С. 279–308.
43. *Сафин, В.Ф.* Психология самоопределения и самооценки личности: монография [Текст] / В.Ф. Сафин, И.Н. Нурлыгаянов. – Уфа: Вагант, 2008. – 188 с.
44. *Сорокоумова, Е.А.* Возрастная психология. Краткий курс [Текст] / Е.А. Сорокоумова. - СПб.: Питер, 2007. - 208с.
45. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии [Текст]/ Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Д:Феникс, 2006. – 304 с.
46. *Татаринова, Г.Б.* Стиль учебной деятельности как основание для моделирования курса учебной дисциплины [Текст] / Г.Б. Татаринова //Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. -2013. –Т. 3. – № 4 (04). – С. 124–128.
47. *Фомина, Н.А.* Темперамент и индивидуальный стиль учебной деятельности [Текст] / Н.А. Фомина, М.А. Мирчетич // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 2. – С. 22–24.
48. *Цукерман, Г.А.* Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования. [Текст]/Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер//Психологическая наука и образование. – 2010. - № 4. – с. 77-90.
49. *Щербакова, Е.В.* Половые различия в структуре общих способностей у школьников разного возраста [Текст] / Е.В. Щербакова // Пол и Gender в интегральном исследовании индивидуальности человека / Под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 2008. – С. 205–221.
50. *Щукин, М.Р.* Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования [Текст]: автореф. Диссертации д-ра психол. наук: 19.00.01 защищена 1994 г. / Щукин Марат Родионович. – Новосибирск, 1994. – 40 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика исследования стиля учебной деятельности школьников

Инструкция: «Вам будут предложены пары противоположных утверждений, касающихся того, как Вы себя чаще всего ведете в ходе выполнения учебной деятельности (в школе или дома). Необходимо выбрать одно из двух, которое больше соответствует Вашему реальному поведению. Разные люди ведут себя по-разному, поэтому в данном случае нет «правильных» и «неправильных» ответов. Если Вы выбрали «левое» утверждение, то обведите в кружок одну из цифр «3», «2» или «1» около «левого» утверждения. Если же Вы выбрали «правое» утверждение, то обведите в кружок одну из цифр «3», «2» или «1» около «правого» утверждения. Оценка «3» свидетельствует о максимальной степени выраженности характеристики. Оценка «1» - о минимальной степени выраженности характеристики. Оценку «0» можно выбирать только в крайнем случае (если оба утверждения, на Ваш взгляд, верны)».			
1.1.	Читаю много дополнительной литературы по учебным предметам	3210123	Мало или совсем ничего не читаю
1.2.	Люблю узнавать новое, часто задаю вопросы на уроке или после него	3210123	Не стремлюсь к познанию, вопросов практически не задаю
1.3.	Стремлюсь выйти за рамки школьной программы (по собственному желанию посещаю дополнительные занятия, факультативы, состою в НОУ и т.п.)	3210123	Не стремлюсь выйти за рамки школьной программы (не посещаю дополнительные занятия, факультативы, не состою в НОУ и т.п.)
2.1.	После получения хорошей отметки продолжаю добросовестно готовиться к следующему уроку	3210123	После получения хорошей отметки готовлюсь к следующему уроку менее тщательно, предполагая, что меня не спросят
2.2.	После получения низкой отметки анализирую свои ошибки	3210123	Переживаю только по поводу низкой отметки, не стремясь анализировать свои ошибки
2.3.	Активность и добросовестность моей работы не зависят от того, будет ли ставиться отметка за ответ или выполненное задание	3210123	Активность и добросовестность работы снижаются, если отметка за ответ или выполненное задание ставиться не будет
3.1.	Беспрекословно выполняю требования учителя	3210123	Мало прислушиваюсь к требованиям учителя
3.2.	Добровольно выполняю правила, установленные в классе, школе	3210123	Выполняю правила только при наличии внешнего контроля
3.3.	Не допускаю нарушений дисциплины (уход с уроков без разрешения, прогулы и т.п.)	3210123	Нарушаю дисциплину
4.1.	Выполняю учебное задание самостоятельно, без посторонней помощи и подсказок	3210123	Выполняю учебное задание, стремлюсь получать помощь от других (списываю, нуждаюсь в подсказках и т.п.)
4.2.	При столкновении с проблемной ситуацией, предпочитаю помучиться, но самостоятельно найти решение	3210123	При столкновении с проблемной ситуацией, предпочитаю получить готовый ответ от других
4.3.	Способен самостоятельно	3210123	Не способен самостоятельно организовать

	организовать свою деятельность на уроке или при выполнении домашнего задания		свою деятельность на уроке или при выполнении домашнего задания
5.1.	В учебе настойчив, умею преодолевать трудности	3210123	При возникновении трудностей быстро пасую
5.2.	Всегда довожу начатое дело до конца	3210123	Могу бросить начатое дело, не доведя его до конца
5.3.	Настойчиво иду к цели даже в случае неудач	3210123	В случае неудачи отступаю от поставленной цели
6.1.	Сохраняю самообладание в сложных или напряженных ситуациях	3210123	Теряю самообладание в сложных или напряженных ситуациях
6.2.	Терпеливо слушаю ответ другого	3210123	Не могу терпеливо выслушать ответ другого
6.3.	Проявляю терпение в учебной деятельности при возникновении трудностей или помех	3210123	Быстро теряю терпение при возникновении трудностей или помех
6.4.	Могу контролировать и сдерживать свои эмоции на уроке	3210123	Не в состоянии контролировать и сдерживать свои эмоции на уроке
7.1.	Своевременно готовлю к уроку рабочее место и способен поддерживать на нем порядок	3210123	Не могу своевременно подготовиться к уроку и поддерживать порядок на рабочем месте
7.2.	Всегда прихожу на занятия вовремя	3210123	Часто опаздываю на занятия
7.3.	Всегда записываю и своевременно выполняю домашние задания	3210123	Могу забыть записать или выполнить домашнее задание
8.1.	На уроке работаю в высоком темпе	3210123	На уроке медлителен
8.2.	Легко и быстро переключаюсь от одной формы работы к другой	3210123	Испытываю затруднения при переходе от одной формы работы к другой
8.3.	Учебные задания выполняю быстро, но с большим количеством ошибок	3210123	Учебные задания выполняю медленно, допуская при этом минимальное количество ошибок
9.1.	Предварительно планирую порядок работы или выполнения задания	3210123	Не планирую порядок работы или выполнения задания
9.2.	В работе использую черновик	3210123	Не использую черновиков
9.3.	Быстро втягиваюсь в работу	3210123	Медленно втягиваюсь в работу
9.4.	Мне не требуется длительного времени для подготовки к ответу	3210123	Мне требуется длительное время для подготовки к ответу
10.1.	На уроке обычно активен, часто поднимаю руку, стремиться отвечать, дополняю ответы других	3210123	На уроке обычно пассивен, редко отвечаю по собственному желанию
10.2.	Люблю выдвигать и доказывать гипотезы	3210123	Редко выдвигаю и доказываю гипотезы
10.3.	Я люблю и умею давать оригинальные ответы, предпочитаю решать новые задачи, к решению подхожу творчески	3210123	Мои ответы шаблонны, я больше люблю решать знакомые задачи по образцу
11.1.	Я проверяю задание в ходе его выполнения	3210123	Я не проверяю задание в ходе его выполнения
11.2.	Я проверяю задание после его выполнения	3210123	Я не проверяю задание после его выполнения
11.3.	Я могу самостоятельно осуществить проверку	3210123	Мне сложно качественно и эффективно проверить выполненное задание, я

	выполненного задания, делаю это качественно и эффективно		нуждаюсь во внешнем контроле
12.1.	Во время урока сосредоточен, редко допускаю ошибки из-за невнимательности	3210123	Не могу быть сосредоточенным на протяжении всего урока, часто допускаю ошибки из-за невнимательности
12.2.	Внимательно слушаю объяснение урока учителем	3210123	Не внимателен к объяснению урока учителем
12.3.	Внимательно слушаю ответы одноклассников	3210123	Не внимателен к ответам одноклассников
13.1.	До конца урока сохраняю высокую работоспособность	3210123	На уроке быстро устаю
13.2.	Сохраняю работоспособность на протяжении всего учебного дня	3210123	К концу учебного дня моя работоспособность заметно снижается, я сильно устаю
13.3.	Не испытываю потребность в отдыхе или смене деятельности во время учебного дня	3210123	Нуждаюсь в отдыхе или смене деятельности во время учебного дня
14.1.	Предпочитаю отвечать устно	3210123	Предпочитаю отвечать письменно
14.2.	Предпочитаю отвечать у доски	3210123	Предпочитаю отвечать с места
14.3.	Предпочитаю групповые формы работы	3210123	Предпочитаю индивидуальные формы работы
14.4.	Предпочитаю выполнять задания, начиная с более трудных	3210123	Предпочитаю выполнять задания, начиная с более легких
14.5.	Придерживаюсь определенного распорядка, режима учебного дня, выполняю домашние задания в одно и то же время	3210123	Не имею определенного распорядка учебного дня, домашнее задание выполняю в разное время.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Стеновые нормы мальчики 8–10 лет

Стены Факторы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	х	δ
A	0	1-2	3	4	5	6	7	8	9	10	6,3	2,2
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,6	1,8
C	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,4	2,2
D	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,3	2,4
E	0	–	1	2	3	4	5	6	7-8	9-10	4,2	2,1
F	0-1	2	3	4	5	6	7	–	8	9–10	6,4	1,8
G	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	6,0	2,2
H	0-2	3	4	5	6	7	8	–	9	10	6,1	2,2
I	–	0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	3,8	1,9

O	–	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9-10	3,4	2,1
Q3	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,1	2,2
Q4	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9-10	4,5	2,2

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Критерий каменистой осыпи



ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Проверка на нормальность распределения показателей по критериям

Колмогорова-Смирнова в первом кластере

Показатели	Кол-во N	Критерий max D	Ур.значим. p
«Учебная направленность и настойчивость при решении учебных задач»	32	0,1100	$p > .20$
«Дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности»	32	0,1940	$p < ,15$
A-Аффектомия/шизотимия	32	0,1780	$p > .20$
B –Интеллект	32	0,1737	$p > .20$
C – Эмоциональная устойчивость	32	0,2410	$p < ,05$ *
D-Возбудимость/флегматичность	32	0,2245	$p < ,10$
E – Доминантность/конформность	32	0,2974	$p < ,01$ **
F – Легкомыслие/осторожность	32	0,1889	$p < ,20$
G –Совестливость/недобросовестность	32	0,2620	$p < ,05$ *
H – Смелость/робость	32	0,2170	$p < ,10$
I- Мягкосердечность/жесткость	32	0,1715	$p > .20$
O – Тревожность/безмятежность	32	0,1738	$p > .20$
Q3 – Импульсивность/ контроль желаний	32	0,1946	$p < ,15$

Q4 – Фрустрированность/ нефрустрированность	32	0,1723	$p > .20$
Учебно-деловой статус	32	0,1972	$p < ,15$
Эмоционально-личностный статус	32	0,2271	$p < ,10$
Предметная эргичность	32	0,1711	$p > .20$
Социальная эргичность	32	0,2618	$p < ,05$ *
Пластичность	32	0,2131	$p < ,10$
Социальная пластичность	32	0,1876	$p < ,20$
Темп	32	0,2232	$p < ,10$
Социальный темп	32	0,1890	$p < ,20$
Эмоциональность	32	0,1751	$p > .20$
Социальная эмоциональность	32	0,1767	$p > .20$
Контрольная шкала	32	0,1650	$p > .20$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Проверка на нормальность распределения показателей по критериям

Колмогорова-Смирнова в первом кластере

Показатели	Кол-во N	Критерий max D	Ур.значим. p
«Учебная направленность и настойчивость при решении учебных задач»	44	0,2034	$p < ,10$
«Дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности»	44	0,0990	$p > .20$
А-Аффектомия/шизотимия	44	0,1299	$p > .20$
В - Интеллект	44	0,1789	$p < ,15$
С – Эмоциональная устойчивость	44	0,2002	$p < ,10$
D-Возбудимость/флегматичность	44	0,1864	$p < ,10$
Е – Доминантность/ конформность	44	0,1385	$p > .20$
F – Легкомыслие/ осторожность	44	0,1616	$p < ,20$
G –Совестливость/ недобросовестность	44	0,1509	$p > .20$
Н – Смелость/робость	44	0,1499	$p > .20$
I- Мягкосердечность/жесткость	44	0,1730	$p < ,15$
О – Тревожность/безмятежность	44	0,1145	$p > .20$
Q3 – Импульсивность/ контроль желаний	44	0,1652	$p < ,20$
Q4 – фрустрированность/нефрустрированность	44	0,1749	$p < ,15$
Учебно-деловой статус	44	0,1305	$p > .20$
Эмоционально-личностный статус	44	0,2368	$p < ,05$ *
Предметная эргичность	44	0,1232	$p > .20$
Пластичность	44	0,1594	$p > .20$
Социальная пластичность	44	0,2107	$p < ,05$ *
Темп	44	0,1420	$p > .20$
Социальный темп	44	0,1413	$p > .20$
Эмоциональность	44	0,1655	$p < ,20$
Социальная эмоциональность	44	0,1487	$p > .20$
Контрольная шкала	44	0,1874	$p < ,10$