

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Долгополова, Ирина Владимировна

1. Стиль деятельности учителя начальных классов и его связь с особенностями деятельности и индивидуальности учащихся

1.1. Российская государственная библиотека

Долгополова, Ирина Владимировна

Стиль деятельности учителя начальных классов и его связь с особенностями деятельности и индивидуальности учащихся [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 .—М.: РГБ, 2005 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки)

Психология -- Отраслевая (прикладная)  
психология -- Педагогическая психология  
взрослых -- Психология педагогических  
профессий. Общая психология, психология  
личности, история психологии

Полный текст:

<http://diss.rsl.ru/diss/05/0142/050142007.pdf>

Текст воспроизводится по экземпляру,  
находящемуся в фонде РГБ:

Долгополова, Ирина Владимировна

Стиль деятельности учителя начальных классов  
и его связь с особенностями деятельности и  
индивидуальности учащихся

Пермь 2004

Российская государственная библиотека, 2005  
год (электронный текст).

61: 05-19/91

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное агентство по образованию**

**ГОУ ВПО «ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

На правах рукописи



Долгополова Ирина Владимировна

**СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И  
ЕГО СВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И  
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Специальность 19.00.01. – общая психология,  
психология личности, история психологии

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель –  
доктор психологических наук,  
профессор М.Р. Щукин

Пермь 2004



## **СОДЕРЖАНИЕ**

|                                                                                                        |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ</b>                                                                                        | ...4  |
| <b>ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕТАИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ</b>                        |       |
| <b>1.1. Проблемы стиля деятельности в психологии</b>                                                   | ...11 |
| 1.1.1. Развитие представлений о стиле деятельности                                                     | ...11 |
| 1.1.2. Стил ь деятельности и интегральная индивидуальность                                             | ...26 |
| 1.1.3. Стил ь педагогической деятельности и<br>стил ь педагогического общения                          | ...34 |
| 1.1.4. Стил ь учебной деятельности младших школьников                                                  | ...47 |
| <b>1.2. Проблемы метаиндивидуальности в психологии</b>                                                 | ...57 |
| 1.2.1. Общая характеристика метаиндивидуальности                                                       | ...57 |
| 1.2.2. Взаимосвязь индивидуальности и деятельности учителя<br>с индивидуальностью учащихся             | ...62 |
| 1.2.3. Проблема взаимодействия стил ь деятельности педагога и<br>стил ь учебной деятельности учащихся  | ...68 |
| 1.2.4. Метаэффе кт индивидуальности и деятельности педагога<br>начальных классов                       | ...74 |
| <b>1.3. Постановка проблемы и задачи исследования</b>                                                  | ...79 |
| <b>ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ</b>                                                      | ...81 |
| <b>2.1. Организация исследования</b>                                                                   | ...81 |
| <b>2.2. Методы исследования:</b>                                                                       | ...85 |
| 2.2.1. Методы изучения стил ь деятельности<br>и индивидуальных особенностей учителей начальных классов | ...85 |
| 2.2.2. Методы изучения стил ь деятельности<br>и индивидуальных особенностей младших школьников         | ...91 |

|                                                                                                                 |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ                                                                | ...97         |
| 3.1. Результаты исследования стиля педагогической деятельности учителей начальных классов                       | ...97         |
| 3.2. Сравнительный анализ индивидуальности учителей начальных классов с различными стилями деятельности         | ...105        |
| 3.3. Результаты исследования стиля учебной деятельности учащихся младших классов                                | ...128        |
| 3.4. Сравнительный анализ стиля учебной деятельности младших школьников, обучающихся у педагогов различными СПД | ...131        |
| 3.5. Индивидуальные особенности младших школьников, обучающихся у учителей с различными СПД                     | ...143        |
| 3.6. Общее обсуждение результатов                                                                               | ...157        |
| <b>Выводы</b>                                                                                                   | <b>...163</b> |
| <b>Рекомендации</b>                                                                                             | <b>...166</b> |
| <b>Список литературы</b>                                                                                        | <b>...167</b> |
| <b>Приложение</b>                                                                                               | <b>...191</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях гуманизации образования особенно остро стоит задача развития личности учащихся, изучения их индивидуальных особенностей. Необходимо создание условий, обеспечивающих наиболее полную реализацию потенциала личности и развитие ее способностей, становление индивидуальности каждого конкретного школьника.

В связи с этим возрастает роль личности педагога в процессе формирования индивидуальности учащихся. Выражением этой интеграционной тенденции стал принцип, сформулированный Л.М. Митиной: «Обучение должно быть подчинено процессу развития личности» [152, с. 26]. Наша школа слишком долго работала в иной парадигме, отвлекаясь от того очевидного факта, что ее «продукция» - человек, личность, индивидуальность, и имея в качестве главной задачи усвоение учащимися суммы знаний. Поэтому сегодня тезис о подчинении обучения процессу развития личности звучит отнюдь не тривиально.

Этот тезис не только декларируется учеными. В последние годы появились исследования, характеризующие влияние учителя на личность его воспитанников. Особое внимание уделяется анализу влияния педагогической деятельности на формирование личности ребенка. В этой связи возрастает интерес к изучению стиля деятельности (СД) педагогов. В исследованиях освещен достаточно широкий круг проблем, имеющих отношение к СД: психологическая структура деятельности, СД педагога, процесс формирования личности учителя и др. (Ф.Н. Гоноболин, И.В. Страхов, В.А. Сластенин, А.В. Мудрик, Т. М. Хрусталева, Т.С. Рожок, Ю.С. Шведчикова и др.). Основные вопросы СД выделены в работах Е.А. Климова, В.С. Мерлина, Е.П. Ильина, В.А. Толочка, М.Р. Щукина и других исследователей. Однако недостаточно полно представлены работы, освещающие СД учителей начальных классов. Их деятельность своеобразна

и специфична, так как характеризуется определенной универсальностью (необходимостью преподавания различных предметов). Кроме того, существует необходимость более широкого рассмотрения СД учителя начальных в плане выделения таких основных аспектов педагогической деятельности, как дидактический, коммуникативный, воспитательный [64, с. 16].

СД педагога является мощным фактором, оказывающим влияние на различные стороны индивидуальности учащихся. Однако СД учителя изучается, как правило, вне связи с формированием определенного стиля учебной деятельности (СУД) его учеников. Доказано влияние стиля педагогической деятельности (СПД) на различные стороны личности учащихся, но не раскрыты всесторонние связи в системе: «СД учителя – СУД учеников». Проблема СУД в начальной школе и факторов, его обуславливающих, особенно актуальна, т.к. именно на начальных этапах обучения в школе закладывается структура учебной деятельности [65, с. 205].

Все это обусловило выбор темы исследования «Стиль деятельности учителя начальных классов и его связь с особенностями деятельности и индивидуальности учащихся».

**Актуальность исследования** определяется, таким образом, с одной стороны, осознанием важности изучения вопросов СПД учителей начальных классов, СУД учащихся младшей школы, их связи, а с другой стороны, явно недостаточным вниманием к ним в экспериментальных психологических исследованиях. Если в отношении связи СПД с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (ИИ) учителей средних и старших классов в литературе имеются определенные сведения, то в отношении учителей начальных классов подобные исследования не проводились. В целом недостаточно изучены как в теоретическом плане, так и экспериментально вопросы индивидуальных особенностей учебной деятельности школьников, обучающихся у педагогов с различными СПД.

Таким образом, изучение особенностей СД и свойств ИИ учителей начальных классов, а также их влияния на СУД и свойства ИИ учащихся является важной научной и практической задачей.

**Объект исследования:** педагогическая деятельность и свойства ИИ учителей начальных классов, учебная деятельность и свойства ИИ младших школьников.

**Предмет исследования:** СД и свойства ИИ учителей начальных классов, связь СД педагога с СУД и свойствами ИИ учащихся.

**Методологическая и теоретическая основа исследования:** это основные принципы отечественной психологии (принцип системного подхода к изучению индивидуальности (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин), принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн), принцип детерминизма (С.Л. Рубинштейн) и теория ИИ (В.С. Мерлин, Б.А. Вяткин), теория СД (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, М.Р. Щукин), теория метаиндивидуальности (А.В. Петровский, В.С. Мерлин, Л.Я. Дорфман, Б.А. Вяткин).

**Научная новизна.** В работе дана характеристика структуры СПД учителей начальных классов и индивидуальных особенностей, выступающих в качестве его внутренних условий. Впервые выделены основные СПД учителей начальных классов на основе преобладания тех или иных стилевых компонентов и характера связи между ними. Охарактеризована связь СД учителей выделенных групп с разноуровневыми свойствами ИИ. Впервые выделены СУД младших школьников в соответствии с уровнем развития стилевых характеристик деятельности, показана существенная роль интеллектуальных характеристик в структуре СУД школьников. Впервые показана связь СПД учителя с СУД и ИИ учащихся.

**Теоретическое значение.** Данная работа вносит вклад в развитие представлений о своеобразии СД учителей и учащихся начальной школы и их составляющих. Уточнено представление о своеобразии СД учителя начальных классов, о соотношения процессуальных компонентов стиля и

свойств ИИ, выступающих в качестве внутренних условий СПД. Раскрыта специфика связи стилевых особенностей деятельности и индивидуальности учителей с различными СПД. С позиции системного подхода проанализирована структура стиля, исследованы связи СУД и индивидуальных особенностей учащихся и показателей успешности в обучении.

Уточнены представления о влиянии внешних условий на СД. В работе в качестве таких условий по отношению к СУД школьников выступают СД педагога и особенности его индивидуальности. Обогащено представление о роли интеллектуального фактора в структуре СД.

**Практическое значение.** Разработана методика оценки СПД учителей начальных классов, апробирован опросник особенностей учебной деятельности учащихся младших классов. Они получили положительные отзывы со стороны педагогов, и нашли применение в ходе диагностики учебного процесса в начальной школе. Полученные результаты комплексной диагностики были использованы при консультировании педагогов, администрации школ и родителей учащихся.

Результаты исследования включены в материал лекций по общей, возрастной и педагогической психологии, а также использованы для разработки факультативного курса для студентов-психологов «Стиль в психологии».

**Апробация результатов исследования.** Основные положения по теме диссертационного исследования докладывались и обсуждались на региональных научно-практических конференциях - XVI, XVIII, XIX Мерлинских чтениях (г. Пермь, 2001, 2003, 2004 г.г.), региональной научно-практической конференции «Верхнекамский регион: экономические, социальные, историко-культурные проблемы региональных конференциях» (г. Березники, 2002 г.), межрегиональной научно-практической конференции «Социально-педагогическая и психологическая поддержка развивающейся

личности в системе непрерывного образования» (г. Соликамск, 2004 г.), на Сибирском психологическом форуме «Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность» (г. Томск, 2004 г.). По материалам исследования опубликовано 8 работ.

**Цель исследования:** изучение СД и разноуровневых свойств ИИ учителей и учащихся начальных классов, связи СД и свойств ИИ учителей со СД и свойствами ИИ учащихся.

**Задачи:** 1. Изучить стилевые особенности деятельности, свойства ИИ и особенности их взаимодействия у учителей начальных классов.

2. Выявить типичные СД учителей начальных классов.

3. Изучить стилевые особенности учебной деятельности младших школьников.

4. Изучить особенности деятельности, свойств ИИ и их взаимодействие у школьников, обучающихся у педагогов с различными СД.

5. Проанализировать связь СД учителя начальных классов с особенностями учебной деятельности и ИИ учащихся.

**Гипотезы исследования:**

1. СД учителя начальных классов – сложное многокомпонентное образование, в структуру которого входят коммуникативные действия; действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся; организационные и самоорганизационные действия. В качестве внутренних условий стиля выступают свойства личности, интеллектуальные характеристики, а также нейро- и психодинамические свойства.

2. Существуют различия в СПД учителей начальных классов, которые проявляются в преобладании тех или иных стилевых характеристик, в специфичности связей его компонентов, а также в характере связей этих компонентов с разноуровневыми свойствами ИИ, и которые отражаются в демократических или авторитарных тенденциях.

3. В младшем школьном возрасте структура СУД имеет специфические особенности, обусловленные уровнем овладения компонентами учебной деятельности, характером связей между ними, их взаимодействием с разноуровневыми свойствами ИИ и особой ролью интеллектуальных характеристик.

4. Существуют разные аспекты метаэффекта СД педагога, проявляющиеся в СУД и особенностях ИИ учащихся.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. СПД учителей начальных классов является многокомпонентной структурой, специфика которой обусловлена особенностями связей и уровнем развития стилевых характеристик деятельности.

2. Первый выделенный СПД характеризуется преобладанием самоорганизационных действий в сочетании с демократическими тенденциями, второй СПД характеризуется преобладанием действий, направленных на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся, в сочетании с автократическими тенденциями.

3. Общими внутренними условиями выделенных стилей педагогов являются интеллектуальные характеристики, организационные и коммуникативные склонности, темп в работе и эмоциональность в общении.

4. Структура СУД младших школьников является многокомпонентным образованием, характеризующимся степенью выраженности и взаимодействием групп действий, включающих в себя: интеллектуальную активность и стремление к ней, саморегуляцию деятельности, организованность, работоспособность, позитивную коммуникативную активность, скоростные характеристики, ориентировочные компоненты деятельности, предпочтение спокойных либо усложненных ситуаций деятельности, недостаточную учебную активность и негативную коммуникативную активность. При этом существенную роль в структуре СУД играют интеллектуальные характеристики.



5. В классах учителей обеих групп имеют место три выделенных нами СУД младших школьников: более развитый, менее развитый и промежуточный. У первой группы учителей преобладают учащиеся с более развитым СУД, у второй группы учителей – с промежуточным СУД.

6. Существуют общие характеристики во взаимодействии стилевых компонентов учебной деятельности и разноуровневых свойств ИИ, которые проявляются в интеграции свойств нервной системы и стилевых компонентов деятельности учащихся. При этом в отмеченном взаимодействии у учащихся первой группы учителей выделяются личностные черты, у учащихся второй группы учителей - интеллектуальные характеристики.

7. Метаэффект деятельности педагога проявляется, с одной стороны, в отношении стилевых характеристик деятельности учащихся, с другой стороны, в отношении их индивидуальности. Учащиеся педагогов с преобладанием самоорганизационных характеристик имеют более выраженные показатели СУД. А воспитанники педагогов с преобладанием действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся, имеют более высокие показатели интеллекта и мотивационных характеристик, большую ответственность наряду с напряженностью.

## **ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕТАИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ**

### **1.1. Проблемы стиля деятельности в психологии**

#### **1.1.1. Развитие представлений о стиле деятельности**

Развитие представлений о СД неразрывно связано с формированием понятия «деятельность». В последние годы проблеме деятельности человека уделяется все большее внимание в области философии, социологии, психологии. Но, несмотря на серьезные успехи, достигнутые в рассмотрении тех или иных конкретных ее сторон, общая характеристика пока что раскрыта недостаточно. В значительной степени это обусловлено многоплановостью и многогранностью самого понятия человеческой деятельности.

В процессе психологической разработки проблемы деятельности анализу подвергаются само понимание содержания деятельности, различные ее формы и виды проявления, исследуются строение, структура, динамика. Подход отечественных психологов к деятельности определил ее как главное условие формирования психики. В результате сама психика рассматривается как явление динамическое, формирующееся и развивающееся в процессе деятельности: «Психические свойства личности – не изначальная данность, они формируются и развиваются в процессе ее деятельности», утверждает С.Л. Рубинштейн [174, с. 515]. Следовательно, понятие деятельности является основополагающим для психологии. С.Л. Рубинштейн характеризует деятельность как процесс активного отношения человека к действительности, в ходе которого происходит достижение субъектом поставленных ранее целей, удовлетворение разнообразных потребностей и освоение общественного опыта [174].

С этой характеристикой согласуется определение К.К. Платонова, который пишет, что человеческая деятельность «может быть определена

взаимодействием человека со средой, в котором человек осуществляет сознательно поставленную цель» [161, с. 12]. Существенным в таком понимании деятельности является подчеркивание связи человека с объективным миром, а также момент целенаправленности деятельности.

Значительное место анализу содержания человеческой деятельности уделено в работах А.Н. Леонтьева. Он исходит из того, что основной характеристикой деятельности является ее предметность. Это значит, что научное исследование деятельности требует открытия ее предмета. А.Н. Леонтьев и его последователи полагали, что категорию деятельности можно положить в основание всей психологии. Уточним: не категорию практики, а именно деятельности, исходной формой которой мыслилось материально-предметное преобразование или производство [15, 125, 127].

В.Д. Шадриков указывает, что "деятельность - это специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет не только его целесообразное изменение и преобразование, но и преобразование самого человека" [218, с. 13].

Б.Г. Ананьев утверждает, что любая деятельность осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т.е. социальных связей и взаимосвязей, которые образуют человека как общественное существо – личность, субъекта и объекта исторического процесса. Деятельность осуществляется лишь в системе этих связей и взаимозависимостей. Поэтому субъект деятельности – личность и характеризуется теми или иными правилами и обязанностями, которые общество ей присваивает, функциями и ролью, которые она играет в малой группе, коллективе и обществе [8, 9].

Конкретизировал понятие деятельности в ее психологическом смысле Е.А. Климов. По его мнению, достаточно строгий психологический смысл понятия деятельности выражают следующие признаки: процесс деятельности, сознательная направленность в целом на приспособление к...

требованиям среды и некоторое преобразование ее, значимость деятельности для существования и развития человека и общества [15, 99].

Особый интерес представляют работы В.С. Мерлина, где проблема деятельности изучается с точки зрения ее системообразующей функции по отношению к ИИ. Он определял понимание системообразующей функции деятельности следующим образом: «Деятельность только тогда может создавать новые связи между свойствами субъекта, когда она не определена ни свойствами субъекта, ни неизменными требованиями объективной ситуации, а детерминирована динамически изменяющимся характером их связи. Понимание системообразующей функции деятельности возможно только тогда, когда раскрывается характер связи объективной ее детерминации и обусловленности свойствами субъекта» [146, с. 17]. Вместе с тем, отмечалось, что недостаточная полнота раскрытия психологических закономерностей деятельности привела к тому, что от внимания исследователей ускользнул основной факт, подлежащий объяснению, - много – многозначность связи между свойствами субъекта, проявляющаяся в деятельности.

«Системообразующая функция деятельности», определяется В.С. Мерлиным с позиции системного подхода как наиболее интегративное и содержательное образование. Только понимание деятельности как большой иерархической системы (с позиции системного подхода) в различном соотношении объективных и субъективных условий, регулирующих деятельность, приводит к наибольшему согласованию объективных условий и свойств субъекта, его развития. Системообразующая функция деятельности возможна при наличии промежуточных, опосредующих звеньев, которые могут быть очень изменчивы. Опосредующие звенья, выполняющие системообразующую функцию, могут меняться с возрастом. Они определяются, в первую очередь, ведущей деятельностью; той «

деятельностью, которая в данном возрасте выполняет наиболее существенную социальную функцию [146, 149].

Таким образом, анализ категории «деятельность» позволяет рассматривать ее как центральное понятие психологии. Обобщение психологических характеристик деятельности в отечественной науке позволило определить ее как условие формирования психики (С.Л. Рубинштейн), как фундамент всей психологии (А.Н. Леонтьев). В многочисленных исследованиях были изучены внешние и внутренние стороны деятельности, ее структура и особенности преобразования человека в процессе деятельности (А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов и др.). Анализ системообразующей функции деятельности (В.С. Мерлин) в связи с разработкой концепции ИИ выступил как качественно новый этап в разработке этого понятия. На этом этапе в качестве опосредующего звена деятельности стал выступать ИСД.

В психологии **проблема стиля** активно разрабатывается с начала 1950-х гг. К настоящему времени изучены и описаны стили:

- когнитивные, эмоциональные, деятельности, руководства, общения, поведения, жизни;
- перцептивные, реактивные, аффективные, рациональные, эмпирические и др.

Следует отметить, что первенство в исследовании стиля изначально принадлежало представителям зарубежной психологии. В историческом аспекте проблемы стиля изучались первоначально зарубежной когнитивной психологией. Понятие «когнитивный стиль» обозначало межиндивидуальные различия в процессах получения и переработки информации – типы людей в зависимости от особенностей когнитивной организации. К стилям относили разнообразные индивидуальные характеристики мышления и отдельных познавательных процессов, сформированность отдельных операций (анализа и синтеза), динамические характеристики умственной деятельности

(импульсивность-рефлексивность), доминирование определенных сенсорных систем, профиль умственных способностей и др. [150].

В «стилевом направлении» вели свои исследования А. Адлер (ввел понятие «стиль»), Г. Оллпорт (ввел понятие мотивационных черт, раскрыв их значение в поведении, и стилиевых черт личности, определяющих способы и средства достижения поставленных целей), Р. Стагнер (исследовал перцептивные стили как индивидуальные свойства, характеризующие различные когнитии) и другие [237]. Выводы, которые получены в рамках стилового направления исследований в когнитивной психологии, говорят о невозможности отождествления индивидуальных характеристик стилей с особенностями содержания мыслительной деятельности. В этом плане их нельзя отождествлять с особенностями темперамента, которые не могут не влиять на продуктивность отдельных видов деятельности. То же самое относится и к познавательной деятельности.

Сущность стиля, его внутренняя организация продуктивно представлены в теории реверсивности М. Аптера и К. Смита. Согласно этой теории у одного и того же человека в зависимости от особенностей деятельности и других обстоятельств действуют две альтернативные схемы: либо избегания, либо поиска активации [14].

В условиях действия «системы избегания» повышение активности связано с ростом напряженности, тревоги, а ее снижение – с релаксацией, приятным гедонистическим тоном.

Напротив, в условиях, включающих систему поиска активации, ее нарастание приводит к радостному, «боевому» возбуждению. Обе системы действуют у каждого человека, но наблюдаются определенные пристрастия к активации одной из них. В исследованиях М. Аптера система избегания связана, прежде всего, с ориентацией на результат (целевое состояние), а система поиска активности с ориентацией на процесс деятельности (метацелевое состояние). Метацелевое состояние обычно связано с высокой

активацией, при которой индивид испытывает легкость и комфорт, азарт и эмоциональное возбуждение. Для него характерны направленность на настоящий момент, непринужденность в поведении, отсутствие чрезмерно выраженного самоконтроля [14].

В многообразии подходов к изучению стиля зарубежные исследователи предлагают различать четыре основных направления, отличающихся устоявшейся традицией, терминологией и методологией: 1) «когнитивные стили»; 2) «индивидуальные стили деятельности»; 3) «стили руководства (лидерства)»; 4) «стили жизни (поведения, общения, активности, саморегуляции)».

В отечественной психологии содержательные аспекты СД рассматриваются с иных теоретических позиций. Изучение стилей осуществляется в рамках деятельностного подхода. Это направление исследований раскрывают Е.А. Климов, В.С. Мерлин (понятие ИСД) [99, 101, 149, 150], Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин (теоретический конструкт ИСД) [42, 46, 228, 229], В.А. Толочек, А.В. Либин (стилевые характеристики) [129, 202, 204], А.К. Байметов, Г.Б. Дикопольская (СУД) [17], А.А. Волочков (стиль учебной активности) [99, 101, 149, 150].

В изучении ИСД выделяются два этапа и соответствующие им феномены. Первый этап – выделение ИС в соответствии с основными свойствами нервной системы. На этом этапе, связанном с именами таких исследователей, как К.М. Гуревич, Е.А. Климов, Я. Стреляу, А.К. Байметов и других, были выявлены и описаны ИС «слабых», «сильных», «инертных» и «подвижных» испытуемых. Охарактеризовано использование слабых и сильных сторон стилей при подготовке субъекта к работе, организации рабочего места, а также описаны особенности контактов с коллегами, частота конфликтов, продуктивность работы.

В ряде исследований установлена зависимость ИСД от свойств нервной системы. Так, в работе Е.А. Климова [99] показана связь ИСД

ткачих-многостаночниц с подвижностью нервных процессов. ИСД водителей такси, обусловленный силой нервной системы изучен в работе Я. Стреляу и А. Краевского [198]. В исследованиях Н.С. Лейтеса и А.К. Байметова установлена зависимость ИСУД старшеклассников от силы возбудительного процесса [17].

Второй этап – изучение ИСД в самых разнообразных видах профессионального труда, спортивной и учебной деятельности. Индивидуальные характеристики, выражающиеся в особенностях деятельности, стали изучаться не только с позиции отдельных свойств нервной системы, но и с позиций различных психофизиологических свойств, профессионально важных качеств, темпераментальных особенностей и пр. Этот этап связан с именами таких исследователей как В.С. Мерлин, Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин, С.Ю. Жданова, Е.Г. Кузнецова, О.С. Самбикина, Ю.С. Шведчикова и др. [42, 46, 74, 75, 122, 149, 150, 183, 184, 220, 228, 229].

Таким образом, на первых этапах изучения ИС особенности деятельности рассматривались в зависимости от основных свойств нервной системы. Этот подход на начальных этапах был оправдан. Но, как показали последующие исследования, он характеризовался некоторой ограниченностью. Полученные в более поздних исследованиях данные свидетельствуют о совместном влиянии разноуровневых свойств ИИ на особенности предметно-действенной стороны ИС.

Обобщая многообразие исследований по проблемам стилей, в связи с их предметным содержанием В.А. Толочек предлагает исследования четырех стилевых направлений объединить в две группы:

- 1) неспецифические стили (когнитивные, поведения, жизни, активности);
- 2) специфические, характеризующиеся непосредственной включенностью субъекта в конкретные социально-технические и социальные системы (индивидуальные стили деятельности и стили руководства). Эту



группу условно можно назвать «стили профессиональной деятельности» [203, 204].

Обогащают представление о стиле исследования Е.А. Климова, В.С. Мерлина и В.Д. Шадрикова, определяющих ИСД как способ деятельности, учитывающий индивидуальные качества субъекта. При этом его признаками являются следующие: устойчивость, обусловленность личностными качествами, применение в качестве средства эффективного приспособления к объективным требованиям.

Они указывают на то, что СД может формироваться целенаправленно или стихийно (без четкого осознания). Стихийное формирование не всегда успешно [99, 149, 218, 227].

Интересный подход к проблемам СД предложен Д.А. Леонтьевым. Он характеризует ИС как «целостное образование, интегрирующее в себе детерминирующее влияние различных внешних и внутренних факторов на протекание различных форм деятельности, в том числе психической». При этом СД, стиль общения, когнитивный стиль, эмоциональный стиль и т.д. он рассматривает как различные грани, плоскости или формы интегрального образования – индивидуального стиля [128].

Идею интегративного стиля поддерживает и В.А. Толочек. Он рассматривает его как «некоторое постоянное, довольно устойчивое и универсальное, «сквозное» психологическое образование», в котором интегрируются и синтезируются психические качества субъекта, обеспечивающие наиболее полное, всестороннее и гибкое согласование индивидуальности с требованиями среды. Поэтому В.А. Толочек характеризует СД как совокупность многообразных форм его проявления, как адаптацию субъекта к среде [203, 204].

Итак, в отечественной психологии изучается по преимуществу опосредующая функция общих объективных условий деятельности в становлении новообразований личности. Известно, что опосредующую

функцию выполняет также ИСД. Но его функция совершенно иная, чем функция общих требований к деятельности и ее условий.

Благодаря ИСД возникают новые связи между индивидуальными свойствами разных иерархических уровней, детерминированных разными закономерностями, хотя сами эти свойства или некоторые из них остаются теми же. Опосредующая функция объективных требований и условий относится к одному определенному иерархическому уровню – свойствам личности. Опосредующая функция ИСД относится к разным иерархическим уровням индивидуальности. Изменяя характер связи между разноуровневыми индивидуальными свойствами, индивидуальный стиль тем самым создает новую систему этих свойств. Поэтому функцию ИСД В.С. Мерлин обозначает как системообразующую [146].

Согласно отечественной концепции ИСД, стиль обусловлен психофизиологическими факторами, но фатально не детерминирован индивидуальностью субъекта, а формируется как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта». Под стилями понимаются не отдельные элементы деятельности, а их определенные сочетания (система приемов и способов). Стиль может изменяться при изменении условий деятельности. Формирование и развитие стиля связано с развитием определенных психологических особенностей субъекта [149, 150].

В.С. Мерлин отмечает, что ИСД определяется своеобразием действий, применяемых для осуществления цели. Функциональные особенности и формально – динамические свойства играют существенную роль в индивидуальном своеобразии действия, но они не соотносятся с определенной целью деятельности и потому недостаточны для диагноза ИСД. Например, когнитивный стиль существенен для характеристики гностических или ориентировочных действий, но ИСД обусловлен не когнитивным стилем, а ролью когнитивных действий в осуществлении цели их соотношением с контрольными и исполнительными действиями [147].

Проблему структуры ИСД В.С. Мерлин рассматривает через призму приемов деятельности и их соотношения. В качестве наиболее общего и основного признака стиля он выделяет своеобразное соотношение ориентировочного и исполнительского компонентов деятельности. На основании данных, полученных в 50-х и 60-х годах при изучении разных видов деятельности (трудовой и учебной), а также при решении различных задач (практических и умственных), полученных в исследованиях Е.А. Климова, Л.А. Копытовой, А.К. Байметова, М.Р. Щукина, Э.И. Маствилиска и З.Н. Вяткиной, он выделяет два типа ИСД, обусловленных различиями в подвижности и силе нервных процессов. В одном типе мысленный план действий создается до процесса их осуществления, носит весьма детализированный характер и в процессе деятельности меняется незначительно. В другом типе мысленный план действий, создаваемый до их осуществления, имеет очень целостный и схематический характер, но в процессе выполнения деятельности значительно детализируется и видоизменяется. Иначе говоря, в первом случае ориентировочная деятельность главным образом осуществляется до выполнения исполнительной и лишь затем сочетается с последней. А для второго случая характерно то, что ориентировочная деятельность протекает одновременно с исполнительной и в связи с ней.

Характеристика процессуальной стороны стиля не ограничивается выделением отмеченных особенностей деятельности. К ней имеют отношение также положения о том, что усвоение стиля сопровождается выбором систем операций, наиболее соответствующих типологическим особенностям человека. Вместе с тем, этот процесс В.С. Мерлин связывает с положительным отношением к деятельности.

Выбор операций следует рассматривать как проявление одного из аспектов процессуальной стороны стиля, отражающей активность субъекта в плане обеспечения себя более удобными условиями деятельности. При этом,

как отмечает М.Р. Щукин, предпочтения проявляются не только в плане выбора операций, но и заданий, а также создания удобных условий деятельности (в частности, по линии организации рабочего места). Наряду с этим выявлено, что своеобразие в процессуальной стороне ИСД связано с особенностями подготовки к работе, активности субъекта, выходящими за пределы выполняемых действий (отвлечения от работы, контакты с товарищами) [224, 225].

В качестве одного из признаков ИСД В.С. Мерлин выделяет то, что различные операции (ориентировочные, исполнительские и контрольные) взаимно связаны и обусловлены, образуя, таким образом, симптомокомплекс. Выделение в процессуальной стороне и других особенностей деятельности, а также специфические характеристики деятельности, естественно, находят отражение в симптомокомплексе ИСД. В.С. Мерлин особо подчеркивает, что симптомокомплекс операций выполняет компенсирующую функцию, благодаря которой недостаточно выраженные особенности деятельности компенсируются более выраженными особенностями, благодаря чему представители разных ИСД по продуктивности не отличаются друг от друга. Таким образом, в характеристике ИСД затрагивается вопрос и о результативной стороне деятельности.

Еще один признак стиля В.С. Мерлиным обозначен как обобщенный характер операций, проявляющийся в самых разных ситуациях и видах деятельности. Здесь он вплотную подошел к выделению стиля в широком смысле [144, 146]. В этом отношении в работах пермских психологов не только обоснована правомерность характеристики ИСД в узком и широком смыслах (причем выделены разные аспекты отмеченного соотношения), но и осуществлен переход от изучения стиля в узком смысле к изучению его в широком смысле. Конкретно это нашло отражение в том, что при исследовании стиля самоорганизации деятельности студента были выявлены такие ее аспекты, как общая, учебная, общественная и досуговая [12, 13].

М.Р. Щукин, опираясь на исследования Е.А. Климова, В.С. Мерлина и с учетом общей структуры деятельности показал, что СД является целостным образованием. Это образование характеризуется индивидуальными особенностями в следующих сторонах деятельности: 1) в системе внутренних условий, 2) в отражении субъектом внешних условий и требований деятельности, 3) в процессуальной и 4) результативной сторонах. При этом взаимодействие внутренних условий рассматривается как определяющая сторона стиля, характеризующая саморегуляцию деятельности и обеспечивающая индивидуальное своеобразие в процессуальной и результативной сторонах деятельности и отражении субъектом внешних условий и требований деятельности [225, 229].

М.Р. Щукин отмечает, что наибольшие трудности в плане изучения возникают в отношении внутренних условий ИС. Здесь возникают вопросы. О том, из чего складывается система этих условий и как эти условия, проявляясь в деятельности совместно, взаимодействуют.

В связи с этим в проблеме внутренних условий следует выделить два аспекта. Один из них заключается в характеристике ИС в зависимости от свойств различных иерархических уровней ИИ и их взаимодействия. Другой аспект заключается в том, что ИС характеризуется на основе вида активности, являющейся ведущей для данной деятельности (интеллектуальной, эмоциональной и др.). Отмеченные аспекты могут сочетаться друг с другом.

Важнейшим условием, как по линии реализации благоприятных индивидуальных возможностей субъекта, так и по линии преодоления негативных тенденций в его деятельности выступает личностный фактор. Особенности отношения к деятельности могут способствовать проявлению ИС в рациональном и нерациональном плане и обеспечивать совершенствование деятельности, выступая в качестве определяющего фактора саморегуляции деятельности [223].

В качестве другого внутреннего условия, способствующего реализации благоприятных возможностей субъекта и преодолению негативных тенденций в деятельности, выступают особенности самосознания. При этом самооценки выступают как условие, усиливающее индивидуальные тенденции деятельности, в частности, влияющее на степень развернутости ориентировочной деятельности.

Одним из существенных внутренних условий, обеспечивающих регуляцию деятельности, является интеллектуальный фактор. Так, исследования, выполненные под руководством М.Р. Щукина, доказали, что особенности интеллектуальной деятельности учащихся занимают одно из важных мест в системе их индивидуальных различий и выступают как одно из условий успешного выполнения деятельности [226].

На основании анализа деятельности учащихся были выявлены индивидуальные особенности в таких аспектах их интеллектуальной деятельности как понимание и осмысливание изучаемого материала и процесса выполняемой деятельности, решение задач, возникающих в ходе выполнения заданий, и интеллектуальная инициативность. Индивидуальные особенности в интеллектуальном факторе следует рассматривать как одно из звеньев в системе внутренних условий ИС деятельности. Однако значение этого фактора в ИС не исчерпывается его индивидуальным своеобразием. Представленный материал говорит о его существенной роли в организации и совершенствовании деятельности. Благодаря нему обеспечивается анализ, оценка и учет не только объективных условий деятельности, но и индивидуальных возможностей субъекта и особенностей его деятельности, а так же достигается их оптимальное соотношение.

В последние годы получены данные, касающиеся вопросов развития стиля. Впервые об этом в своих работах заявила С.Ю. Жданова [74, 75]. Она утверждает, что, несмотря на актуальность, данная проблема разработана явно недостаточно, поэтому исследования в этой сфере следует считать

приоритетными. Имеющаяся литература по рассматриваемой проблеме в основном касается выделения разных уровней развития стилей с ориентацией на критерий эффективности деятельности (позитивный/негативный, рациональный/нерациональный). Однако, как отмечает М.Р. Шукин [229], данная проблематика многопланова и имеет разные аспекты, характеризующие СД в целом как развивающуюся систему [75].

Один из аспектов связан с выделением разных уровней развития стиля в связи с изменениями, обусловленными возрастом. В возрастном плане может быть выделен и другой аспект, а именно, необходимость переключения со стиля, соответствующего более раннему этапу обучения, на стиль, характерный для последующего этапа обучения [74, 75, 185].

Другой круг вопросов, связанных с проблемой развития СД, касается изменений, происходящих в нем по мере накопления опыта работы [230]. Эти изменения обусловлены формированием автоматизмов, умений, позволяющих субъекту гибко использовать свои возможности в соответствии с объективными условиями и требованиями деятельности. Однако эти изменения в стиле в связи с учебным опытом нельзя характеризовать только в плане его совершенствования. Результат влияния опыта на особенности деятельности может быть и негативным, а именно: сформировавшиеся способы работы могут не соответствовать некоторым индивидуальным особенностям профессионала, в деятельности могут проявляться негативные особенности и, наконец, благодаря опыту может быть зафиксирован нерациональный стиль деятельности.

Следующий аспект проблемы развития стиля заключается в соотношении позитивных и негативных особенностей самой деятельности и соответствующих проявлений в ее результатах. С.Ю. Жданова утверждает, что при этом проблему стиля следует рассматривать не только по отношению к его полярным позициям (рациональный/нерациональный), но и в пределах одного уровня выполнения деятельности, например, успешного. Исходя из

этого следует включать в характеристику стиля индивидуальные различия результатов деятельности наряду с особенностями в ее процессуальной стороне, что предполагает выделение разных вариантов стиля с учетом уровня его развития в пределах успешного выполнения деятельности [74, 75].

Еще один аспект развития стиля связан с актуальной проблемой его формирования, а также с необходимостью использования механизмов компенсации, адаптации и коррекции, обеспечивающих приспособление индивидуальных особенностей к требованиям деятельности с целью ограничения их негативных проявлений в деятельности [74, 75].

Итак, изучение проблемы стиля сопряжено с широким спектром исследований индивидуальности, личности и ее жизненного пути. Систематизируется накопленный эмпирический материал и в самой проблематике стиля. Отмечаются существенные различия в отечественном и зарубежном подходах к проблеме СД. В западной психологии изучение стиля связывается с личностными факторами в протекании психических процессов, что приводит к пониманию его как свойства личности. В отечественной психологии понятие стиля разрабатывается в рамках деятельностного подхода, где стиль понимается как интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека.

Но и в отечественной психологии в связи с накоплением эмпирического материала по проблемам СД появляются все более разнообразные подходы к его трактовке. С одной стороны, наблюдается разделение точек зрения, а с другой стороны, их обобщение. В частности, указывается, что изживают себя исследования, рассматривающие СД только с позиций его совершенства/несовершенства. Следует обратить внимание на качественное своеобразие стилей. Кроме того, все больше внимания исследователи начинают уделять не столько проблематике внутренних условий стиля, но и характеристике его внешних детерминант. Серьезным пластом представляется сегодня изучение СД в связи с концепцией ИИ.



### 1.1.2. Стил ь деятельности и интегральная индивидуальность

В нашем исследовании проблемы СД будут рассматриваться в контексте теории ИИ. ИИ – это большая динамическая, саморазвивающаяся и самоактуализирующаяся система, обеспечивающая приспособление человека к окружающей среде. К основным характеристикам ее устройства можно отнести: иерархический способ организации и многоуровневость, единство процессов интеграции и дифференциации, телеологический и каузальный типы детерминации, гибкость много-многозначных и жесткость однозначных связей между индивидуальными свойствами. В развитии ИИ выделяются два направления: развитие как процесс развертывания индивидуальных свойств по мере их созревания; развитие ИИ как появление новых связей между индивидуальными свойствами как одного уровня, так и между свойствами разных уровней. Основным звеном, опосредующим разноуровневые связи, является индивидуальный стиль деятельности. Именно он способствует разрушению одних разноуровневых связей, возникновению других, созданию новой системы связей. В этом проявляется его системообразующая функция [95].

В исследованиях В.С. Мерлина, исходя из общей в отечественной психологии концепции деятельности (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), термин «стиль» применяется для понимания взаимоотношений объективных требований деятельности и свойств личности. В зависимости от различных объективных требований деятельности одни и те же свойства личности выражаются в разных стилях. На основе той же концепции формирования личности в деятельности была поставлена проблема не только зависимости ИСД от свойств личности и организма, но и обратной зависимости – взаимной связи индивидуальных свойств и усвоенного человеком ИСД [149, 150].

Хотя выше были представлены основные этапы в развитии проблематики СД, есть необходимость особо рассмотреть точку зрения В.А. Толочека на данный вопрос. Он предлагает выделить несколько характерных этапов и подходов. Первый из них условно назван «типологический» подход (конец 1950-60-е гг.); второй – эмпирический (1970-80 гг.); третий – естественнонаучный (1980-90-е гг.). Общими особенностями определившихся подходов в границах концепции ИСД им были названы «статичность», «ретроспективность», и «психоцентризм» анализа стиля; динамика практически не рассматривалась; исследования его онтогенеза и функционирования широкого развития не получали; стиль объясняется преимущественно индивидуально-психологическими особенностями работника (т.е. субъектной детерминацией) [203]. Но и тогда уже была обозначена жесткая связь СД и индивидуальности.

Данная связь подчеркивалась и В.С. Мерлиным. Однако СД он ограничивал операциональной стороной деятельности. Он отмечал, что ИСД следует понимать не как набор отдельных свойств, а как целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определенный результат. Отдельные действия образуют целостную систему именно благодаря целесообразному характеру их связи. Поэтому СД не может быть ошибочным. Ошибочным может быть лишь конкретное действие. Между тем при оценке отдельных формально – динамических свойств индивидуальности, нетрудно увидеть, что некоторые из них в определенной ситуации играют отрицательную, а другие – положительную роль [149, 150].

При разработке проблем ИС весьма продуктивным оказалось использование категории «индивидуальность», причем речь идет о понимании индивидуальности как образования, интегрирующего качества, относящиеся разным иерархическим уровням (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин).<sup>242</sup> Применение идей учения В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности

(ИИ) обеспечило существенное продвижение в развитии теории ИСД [147, 149, 150]. Так, в проведенных разными авторами исследованиях выявились следующие варианты совместного проявления разноуровневых свойств интегральной индивидуальности в поведении и деятельности:

1) показана обусловленность одних и тех же особенностей деятельности нейродинамическими свойствами в одних исследованиях и свойствами их личности – в других;

2) получены данные, свидетельствующие об интегративном проявлении в особенностях деятельности свойств отмеченных уровней;

3) при изучении влияния свойств нервной системы на особенности деятельности обнаружена зависимость последних от опыта и уровня интеллектуального развития субъекта;

4) выявлена разноуровневая обусловленность деятельности и общения. Это отразилось в системном подходе, который реализован в большинстве работ, выполненных под руководством В.С. Мерлина, Б.А. Вяткина и их сотрудниками (А.А. Коротаевым, Т.С. Тамбовцевой, А.Г. Исмагиловой) [95, 112, 113]. Этот подход разработан в связи с концепцией ИИ. В его рамках изучены индивидуальный стиль педагогической, организаторской и общественной деятельности в зависимости от социально – психологических свойств, свойств личности, темперамента, а не только от свойств нервной системы.

5) Значительное внимание в концепции СД вслед за В.С. Мерлиным многие авторы уделяют именно системообразующей функции стиля по отношению к ИИ.

В качестве основного звена, опосредующего связи разноуровневых свойств ИИ, в лаборатории В.С. Мерлина обычно рассматривалась деятельность (преимущественно учебная и игровая) на некоторых онтогенетических стадиях (чаще всего – старший дошкольный возраст, младший и средний школьный возраст). Было доказано, что связи между

разноуровневыми свойствами ИИ изменяются в зависимости от того, какие действия, операции и промежуточные цели для решения той или иной задачи выбирает человек. Устойчивые индивидуально-своеобразные системы целей, действий и операций в предметной деятельности обозначаются как ИСД, который играет основную роль в развитии (гармонизации) индивидуальности. Он показал, что ИС играет системообразующую функцию в развитии ИИ, так как благодаря ему возникают новые связи между разноуровневыми свойствами ИИ. Таким образом, В.С. Мерлин подчеркивал взаимосвязь СД и индивидуальности, их взаимную зависимость [42].

Одним из новых вопросов в разработке проблематики стиля является вопрос о включении в его характеристику результативного звена. Полученные М.Р. Щукиным данные свидетельствуют о связи успешности овладения трудовыми действиями с разноуровневыми свойствами ИИ: личностными, интеллектуальными, нейродинамическими [228, 233]. При этом правомерно говорить о разноплановой успешности в деятельности учащихся, проявляющейся в том, что в зависимости от их индивидуальных качеств одни задания или действия выполняются более успешно, а другие – менее успешно. Такая разноплановая успешность находит отражение в ориентации педагогов на различные качества учащихся при использовании приемов индивидуального подхода к ним и подборе заданий.

В более общем плане М.Р. Щукин выделяет следующие различия в результативной стороне, имеющие отношение к СД. Связь результативной и процессуальной сторон деятельности в ИС не является однозначной. В одних случаях ряд особенностей в процессуальной стороне (высокая скорость выполнения действий, тщательный самоконтроль и т.д.) может проявиться в высоких достижениях и производительной или качественной сторонах деятельности. В других случаях особенности деятельности (торопливость, частые отвлечения и т.п.) могут привести к тому, что некоторые

благоприятные возможности (в частности, скоростные) окажутся нереализованными в результатах деятельности [231, 233].

Анализ работ, направленных на изучение СД как проявление индивидуальности, позволяет выделить следующие его функции: приспособительную, компенсаторную и системообразующую. Эти функции тесно связаны. Создавая систему приемов и способов деятельности в соответствии со своими индивидуальными особенностями, человек приспособляется к требованиям деятельности, компенсируя при этом негативные проявления нейро- и психодинамических свойств и максимально используя их преимущества. Тем самым он изменяет характер разноуровневых связей свойств индивидуальности в сторону их большей гармонизации. Иными словами, «вырабатывая ИСД, человек создает свою индивидуальность своими действиями» [149].

В многочисленных исследованиях подтверждается идея детерминации СД разноуровневыми свойствами ИИ (Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.А. Толочек, М.Р. Щукин и др.) [42, 43, 69, 99, 149, 203, 233].

С развитием теории темперамента появляются исследования, направленные на изучение зависимости ИСД от свойств темперамента. И.Х. Пикалов, Т.С. Тамбовцева формировали ИС общественной работы старшеклассников с учетом их психодинамической общительности. Т.С. Рожок обращает внимание на то, что формирование типологически обусловленного ИСД позволяет учителям начальных классов с различным сочетанием свойств нервной системы достигать одинаково высоких уровней мастерства [173].

В других психологических исследованиях акцентируется внимание на детерминацию СД характером отношений личности и социально-психологическими характеристиками коллектива (Я.Л. Коломинский, А.Н. Бодалев, и др.) [27, 105].

На новый этап развития теория СД вышла с началом рассмотрения стиля в связи с его множественной детерминацией различными уровнями ИИ. Данные о роли разноуровневых свойств в стилевых проявлениях обнаружены в работах, направленных на изучение СД дошкольников (Л.Г. Сивак) [189], СУД школьников (О.С. Самбикина) [185], СУД студентов (С.Ю. Жданова) [74, 75] стиля самоорганизации студентов (О.Я. Андрос) [13], СД инспекторов по предупреждению правонарушений несовершеннолетних (Е.Г. Кузнецова) [122].

Целый цикл исследований обнаружил зависимость различных видов активности от разноуровневых свойств индивидуальности [42, 43]. В качестве таких видов активности исследовались моторная (И.Е. Праведникова), волевая (Ю.Я. Гобунов), эмоциональная (П.В. Токарев).

В диссертационном исследовании А.А. Волочкова в качестве предмета исследовался стиль учебной активности. Автор утверждает, что в Пермской психологической школе человеческая индивидуальность исследуется как психическая реальность, как целостная, функциональная система, в которой индивидуальные свойства различных иерархических уровней находятся в определенной взаимосвязи [33, 39]. Основным психологическим механизмом (звеном), опосредствующим эти взаимосвязи, долгое время признавался индивидуальный стиль жизнедеятельности, деятельности или общения. А.А. Волчковым было установлено, что не только ИС предметной деятельности или общения, но и стили различных видов активности могут выступать как звено, опосредствующее характер взаимосвязи разноуровневых свойств в структуре ИИ [33, 37, 39].

Теоретический конструкт стиля активности был рассмотрен на выборке из 307 учащихся 2-х классов с целью изучения индивидуального стиля учебной активности (ИСУА). В результате выделилось от 3-х до 4-х наиболее значимых факторов, которые правомерно интерпретировать как тот или иной

ИСУА. Например, в группе высокоактивных школьников выделено три ИСУА.

1 стиль назван стилем гармоничного взаимодействия потенциала и результативного компонента учебной активности. Он связан с внутренней мотивацией учебной деятельности, приносит высокую удовлетворенность ее результатами и собой. 2 стиль именуется как волевой стиль учебной активности, приводящий через преодоление трудностей к высокой результативности и вместе с тем к снижению уровня внутренней познавательной мотивации. 3 стиль – стиль с преобладанием динамического и регулятивного компонентов учебной активности. Он не приводит к результатам, удовлетворяющим притязания ученика [39].

Применяя классификацию стилей по М. Дж. Аптеру [14], А.А. Волочков утверждает, что первый стиль есть метацелевой, второй может быть охарактеризован как целевой, а третий – как процессуальный [39].

В выборках испытуемых со средним и низким уровнями учебной активности выделение стилей проводилось аналогично. Например, обнаружено, что у испытуемых с низким уровнем развития учебной активности ИС проявляется не столь явно, как у высоко и средне активных. Учащиеся с низкой эффективностью учебной деятельности в возрасте 8-9 лет способны самостоятельно обнаружить наиболее оптимальные пути коррекции своих школьных проблем, но без поддержки со стороны взрослых, вероятнее всего, эти пути не будут реализованы. Данные факты подтверждают вывод М.Р. Щукина о существовании тенденций выработки ИС у испытуемых с низкой результативностью в конкретной деятельности [42].

Таким образом, теория ИИ сделала возможным применение системного подхода в решении вопроса о детерминации ИСД индивидуальными свойствами человека: как высших, так и низших уровней ИИ.

Кроме того, СД человека как проявление его индивидуальности обусловлен не только особенностями самого субъекта, но и объективными требованиями, внешними условиями, в которых она. Поэтому, говоря о СД нужно всегда учитывать проблемы внешних условий и требований деятельности. В качестве такого условия в системе образования может выступать, например, сам педагог. Он оказывает как прямое влияние (через гласные требования), так и косвенное (через негласные требования, нормы и правила, собственный пример).

Причем детерминация ИСД разными факторами (как внешними, так и внутренними), происходит одновременно, образуя единую систему детерминации. Проблема комплексного влияния внешних и внутренних факторов, определяющих процесс формирования, развития СД, несомненно, требует дальнейшей разработки.



### 1.1.3. Стиль педагогической деятельности и стиль педагогического общения.

Психологический анализ СПД и СПО предполагает сопоставление данных понятий, выяснение общих и специфических моментов, но не их противопоставление. Некоторые исследователи рассматривают общение как вид деятельности (А.К. Платонов, Б.Г. Ананьев), а Б.Ф. Ломов трактует общение как сторону деятельности. При этом он утверждал, что необходимо очень осторожно сопоставлять категории деятельность и общение, так как каждая из них имеет в психологии свой конструктивный смысл (Г.М. Андреева [11], Я.Л. Коломинский [105, 106], Б.Ф. Ломов [130], А.Н. Леонтьев [127, 128], А.Г. Исмаилова [95]).

В более конкретном плане в соотношении деятельности и общения выделен ряд аспектов. Во-первых, схема для анализа деятельности при изучении общения представляется весьма ограниченной, следовательно, для рассмотрения последней необходим особый понятийный аппарат.

Во-вторых, в ряде работ общение понимается как определенная сторона деятельности: оно включено в любую деятельность и как ее элемент, и как условие совместной деятельности, и как средство организации и развития деятельности.

В-третьих, деятельность может рассматриваться как средство общения людей. Именно на этом положении строится теория деятельностного опосредствования человеческих отношений.

В-четвертых, существует подход, интерпретирующий общение как особый вид деятельности. В его рамках общение понимается как коммуникативная деятельность и как один из видов деятельности.

Педагогическая деятельность является сложным многогранным явлением. Как профессиональная деятельность она относится к социальному типу, в ней реализуются отношения типа «человек-

человек». Как и во всех профессиях этого типа ведущая роль в ней принадлежит общению.

В психологической науке педагогическая деятельность рассматривается как особая социально и личностно детерминированная деятельность, в основе которой лежит воспитывающее и обучающее воздействие воспитателя на воспитанника, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие (И.А. Зимняя). Часто используется более краткое определение педагогической деятельности – как профессиональной активности учителя, направленной на решение задач развития и воспитания подрастающего поколения (А.К. Маркова, Л.М. Митина) [137, 153].

Каждая из сфер деятельности педагога предъявляет особые требования к его личностным качествам. Как в отечественной, так и в зарубежной литературе представлены различные подходы к выделению профессионально значимых качеств педагога. Так, А.К. Маркова выделяет такие качества, как педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическая наблюдательность, педагогическая находчивость, педагогическое прогнозирование и ряд других качеств [137, 138, 139]. Р. Бернс выделяет общие личностные качества, необходимые педагогу для эффективной работы: способность к эмпатии, стремление к максимальной гибкости, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность, владение стилем легкого, неформального общения с ребенком [103]. По мнению Л.М. Митиной, профессионально важные качества могут быть объединены в интегральные характеристики личности педагога: педагогическую направленность, педагогическую компетентность, эмоциональную гибкость. Именно они определяют эффективность труда и являются формой творческой самореализации педагога в профессии [152, 153].

Таким образом, обобщив все требования к педагогу, можно говорить о том, что в качестве наиболее важных характеристик его профессионализма выступают критерии деятельности и общения. Именно потому в психолого-педагогической науке понятия деятельности и общения столь тесно переплетены.

Проводя аналогию между изучением СПД и СПО возможно рассматривать зависимость особенностей индивидуального СПО от разноуровневых свойств индивидуальности субъекта. Результаты исследований, связанных с проблемами СПО свидетельствуют, что при анализе структуры, функций, детерминант СПО вполне применима схема, аналогичная процедуре анализа, используемой при изучении СПД [95].

В связи с нарастанием подобных тенденций все большее внимание в современных исследованиях уделяется вопросам СПД как проявления индивидуальности педагога. Индивидуальность учителя в первую очередь определяет систему его общения с учащимися, а также систему его работы, ее оригинальности эффективность, мотивацию, собственную концепцию деятельности, особый подход к решению педагогических задач.

СД при этом выполняет смыслообразующую и системообразующую функции. Смыслообразующая функция СПД выражается в различного рода интенциях учителя (от лат. «Intentio» - стремление, намерение, цель, направленность сознания, воли, чувств на что-либо). Становление стиля происходит благодаря особому, универсальному мотиву – оставаться всегда самим собой, делать все более гармоничной свою индивидуальность, отмечает А.В. Торхова [206].

Смыслообразующая функция выражается, наконец, в особой социогенной потребности человека в персонализации [147, 149]. Подобно тому, как индивид стремится продолжить себя в другом человеке физически, личностная индивидуальность человека стремится продолжить себя духовно, обеспечив идеальную представленность в других людях. Средством

персонализации при этом служат мысли, чувства, знания, умения, способы деятельности, ценностное отношение, художественные образы, акты и продукты творчества и т.д.

Системообразующая функция СПД выражается в том, что по мере становления стиля:

1) отдельные свойства индивидуальности педагога интегрируются в гармоничное целое, образуя неповторимое сочетание элементов педагогической культуры;

2) гармонизируются личность и деятельность, закрепляются индивидуально-неповторимые способы выполнения объективных требований к деятельности, улучшаются ее результаты, повышается удовлетворенность профессиональным выбором (человек на «своем месте») [203].

В психологии и педагогике имеется достаточно большое количество исследований, посвященных изучению различных аспектов СПД учителя. Проблемы стиля изучаются на разной методологической основе. А.Г. Исмагилова предлагает выделить несколько направлений, в рамках которых проводились исследования по данной теме:

1) На основе достижений дифференциальной психофизиологии и психологии изучались типологические свойства нервной системы как «природной» детерминанты стиля (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, З.И. Вяткина, Н.И. Петрова). Под стилем в этих исследованиях понимается «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [95, с. 49]. Подчеркивается, что стиль обусловлен, но не фатально детерминирован индивидуальностью субъекта, что он формируется как «интегральный фон взаимодействия субъекта и объекта», взаимоотношений «объективных требований деятельности и свойств личности» [149].

2) В контексте теории ИИ (В.С. Мерлин, М.Р. Щукин, А.А. Коротаев, Т.С. Тамбовцева, В.А. Толочек и др.) стиль рассматривается как единство объективных требований деятельности и индивидуальных свойств различных уровней, как фактор, гармонизирующий личность профессионала, как важная предпосылка становления педагогического мастерства и удовлетворенности субъекта профессией. Много внимания при этом уделяется коммуникативным особенностям СПД [112, 113, 146, 147, 201, 228].

3) Опираясь на социально-психологическую теорию управления (В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, М.Р. Битянова, А.Г. Исмаилова и др.), некоторые ученые исходят из традиционного разделения стилей на демократический, авторитарный и либеральный, добавляя иногда производные от них, смешанные, промежуточные. Ценно то, что предложены типологии стилей педагогического руководства и общения с соответствующими характеристиками и методиками диагностики [95, 96, 97, 106].

4) Многие исследователи (В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.) под стилем понимают проявление в своей деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся [95, 121].

Эти работы служат основой для дальнейшего изучения и разработки проблемы СПД учителя. Однако целостного представления о данном феномене как педагогическом явлении на сегодняшний день, к сожалению, пока еще не сложилось. В любом случае любая педагогическая проблема должна изучаться в контексте структуры педагогического явления, иначе невозможно получить достоверные результаты исследования [202].

СПД, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль ее субъекта – учителя. СПД выявляет воздействие, по меньшей мере, трех факторов:

А) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности – учителя, включающих индивидуально – типологические, личностные, поведенческие особенности;

Б) особенности самой деятельности;

В) особенности обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.);

В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъектно – субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти особенности соотносятся также:

- с характером взаимодействия;
- с характером организации деятельности;
- с предметно – профессиональной компетентностью учителя;
- с характером общения [150].

Рассмотрим классификацию СПД.

Одно из наиболее полных представлений о СПД предложено А.К. Марковой и А.Я. Никоновой. Ими «...в основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету)» [139, с. 370].

Эти авторы предлагают все СПД разделить на три: эмоционально – импровизационный стиль, эмоционально – методичный стиль, рассуждающе

– импровизационный стиль, рассуждающе – методичный стиль. В качестве ведущих оснований для выделения того или иного стиля выступают разделение функций между педагогом и детьми, соотношение требовательности и уважения к личности ребенка, соотношение прямых и обратных связей с детьми, учет межличностных отношений в детском коллективе, соотношение позитивных и негативных оценок, характер педагогических воздействий и пр. А.К. Маркова и А.Я. Никонова указывают, что приведенное описание стилей собственной обучающей деятельности может рассматриваться как некоторая модель, отражающая специфику субъекта этой деятельности [139].

С позиции «успешности» в работе исследовал проблемы СПД Е.А. Климов. Он отмечает, что в работе «успешных» учителей нежелательные проявления стиля бывают хорошо скомпенсированы, а благоприятные, – максимально использованы [99]. При этом кумулятивный эффект педагогического влияния на учеников настолько силен, что позволяет пренебречь какими-то недостатками, не акцентировать на них внимание, поскольку их значимость «в тени» осуществляемой деятельности резко снижается.

Н.И. Петрова одна из первых изучала индивидуальные особенности деятельности учителей-филологов. Она выделяет два типа ИС работы, которые описываются так же, как и в предметной деятельности, разным соотношением ориентировочных и исполнительных действий. У учителей первого типа преобладает ориентировочная деятельность, которая заключается в тщательной, заблаговременной подготовке к уроку, детальной разработке конкретных приемов воздействия на учащихся. На уроке эти педагоги строго придерживаются намеченного плана, используют довольно однообразные организационные моменты. Учителя второго типа характеризуются свернутым характером ориентировочных действий, они не составляют детальных планов, урок проводится не точно по замыслу, одна и

та же тема в разных классах дается по-разному. Часто импровизируют, организационные моменты очень разнообразны. Но, несмотря на разные системы приемов и способов работы, учителя обоих типов стиля добиваются высокой продуктивности и плотности урока [159].

Аналогичные характеристики ИСПД были даны С.В. Сергеевой. Основной акцент при описании стилей автор делает на анализе процесса непосредственного взаимодействия учителя с учащимися, но при этом не оставлен без внимания и конструктивный компонент педагогической деятельности. Установлено что одни педагоги значительно легче налаживают контакт с учащимися, стремятся охватить работой весь класс, часто используют смену деятельности, быстрее улавливают настроением класса и легче подстраиваются под него, лучше справляются с аварийными и стрессовыми ситуациями, больше следят за организацией учебного процесса, нежели за организацией внимания учащихся. Другие учителя обладают следующими преимуществами: они более сдержанны при проявлении отрицательных эмоций, требуют четкости и логичности в изложении материала, стараются по возможности придумывать будущие ситуации учебной деятельности и общения, тщательно продумывают план урока и стремятся придерживаться его, больше заботятся об организации внимания учащихся [95].

Л.В. Лобунцова, рассматривая условия формирования ИС воспитательной деятельности у учителей начальных классов, установила, что своеобразие ИС сказывается, прежде всего, в планирующей деятельности, в общении с детьми, формах и приемах работы, особенностях ее организации [95].

Как следует из описания различий в стилях, эти авторы, вслед за Н.И. Петровой, характеризуют ИСПД через соотношение ориентировочной и исполнительской фаз деятельности.



Несколько иначе к характеристике ИСПД подходит З.Н. Вяткина, изучавшая работу учителей физического воспитания. При определении структуры ИС учителей физической культуры она исходит из соотношения компонентов педагогической деятельности, выделенных Н.В. Кузьминой – гностического, конструктивного, организационного и коммуникативного [121]. В зависимости от преобладания какого-либо из компонентов деятельности З.Н. Вяткина выделяет три типа стилей:

1 тип – организационно-коммуникативный стиль. Для учителей этого типа характерно следующее: план урока, как правило, имеет свернутый, схематичный характер; в ходе занятия он значительно детализируется, уточняется; педагоги легко перестраиваются по ходу урока в зависимости от состояния учащихся, степени усвоения ими двигательных действий, склонны к экспромту и импровизации.

2 тип – конструктивно-организаторский стиль. В этом случае больше внимания уделяется тщательной и заблаговременной подготовке к уроку. В ходе урока строго соблюдается намеченный план, используются привычные условия ведения занятий. Учителя этого типа сдержанны, незмоциональны, официальны в общении.

3 тип – конструктивно-коммуникативный стиль. Для учителей этого стиля, как и для учителей 2 стиля, характерно тщательное продумывание плана урока, внесение в процессе его ведения лишь незначительных изменений. Они склонны проводить уроки в привычных условиях, но, в отличие от педагогов с конструктивно-организаторским стилем, характеризуются высокой интенсивностью общения с учащимися [95].

Если сравнить типы ИСПД, выделенные З.Н. Вяткиной, с типами, выделенными в лабораториях В.С. Мерлина и Е.А. Климова, то можно провести между ними определенную аналогию. Так, организационно-коммуникативный стиль характеризуется преобладанием исполнительской деятельности, а конструктивно-организаторский и конструктивно-

коммуникативный стили – обособленной развернутой ориентировочной деятельностью. Это сопоставление вполне допустимо, так как З.Н. Вяткина под конструктивным компонентом понимает умение учителя проектировать и композиционно строить материал урока, что соответствует ориентировочной фазе деятельности, а под организационной – умение организовать и провести урок, правильно применять способы воздействия и организовать учащихся, что характеризует исполнительную фазу педагогической деятельности.

На основе результатов исследования З.Н. Вяткиной проводила изучение СПД учителей начальных классов Т.С. Рожок. Ею было высказано предположение о том, что ИСД учителя начальных классов формируется в процессе становления профессионального мастерства учителя. Результатом этого процесса выступают новообразования в мотивационной, когнитивной, аффективной и поведенческой сферах личности педагога, а также повышение уровня познавательной и социальной самостоятельности учащихся.

В ходе работы автором была построена нормативная модель профессиональной деятельности учителей начальных классов и выявлены особенности профессионального мастерства этой категории педагогов.

Т.С. Рожок доказала, что теоретическая модель становления профессионального мастерства учителей начальных классов включает в себя несколько компонентов:

А) определение понятия профессиональных и личностных качеств учителя (интегративная характеристика профессиональных и личностных качеств учителя, совокупность знаний, умений и опыта в динамично развивающейся системе его профессиональной деятельности);

Б) уточнение требований к субъекту процесса становления профессионального мастерства в системе повышения квалификации;

В) конкретизация состава, структуры, содержания, профессиональной деятельности и мастерства учителя;

Г) выявление ИСД и затруднений в профессиональной сфере [173].

Автор отмечает, что становление ИСД учителей начальных классов проходит более эффективно, если включает: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную составляющие. Мотивационно-целевая установка является ведущей, т.к. служит основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные способы, средства, формы для исполнения принятых решений, служит нормой для контроля и оценки на диагностической основе профессиональных результатов, позволяет корректировать и регулировать процесс развития, поведения и деятельности учителя.

При высоком уровне профессионального мастерства в действиях учителей начальных классов, реализующих личностно-ориентированный подход, наблюдается эффект самоорганизации, который заключается в максимальном приближении к представлению о наивысшем технологическом уровне деятельности. Наиболее значимыми примененными технологиями оказываются «индивидуальная работа», «диалогический контакт», «поддержка позитивного имиджа», «адекватность в различных педагогических ситуациях» [173].

Включенность в СПД личностных особенностей учителей исследовала А.В. Торхова, проводя ретроспективный анализ опыта ученичества (на материале исследования студентов). Она обнаружила, что анализ своего опыта ученичества студенты осуществляют сквозь призму ярко выраженных личностных качеств учителя, проявляющихся в их деятельности и придающих ей неповторимые черты. Студенты описывают различных учителей, «оставивших глубокий след в их жизни», но у каждого педагога есть «свой конек», используя который он покоряет своих учеников. Такой учитель находит наилучшие для себя способы самореализации в профессии,

проявляя личностную неповторимость, уникальность своего педагогического почерка [206].

Вопрос о роли общетипологических свойств в деятельности учителя затронут Н.Д. Левитовым. Он считает, что для успешности работы педагога желательно сочетание силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов. Вместе с тем он говорит, что среди хороших учителей встречаются представители разных типов нервной деятельности и соответствующих им темпераментов, поэтому учитель может и должен работать над преобразованием своего типа высшей нервной деятельности в соответствии с потребностями своей профессии.

Отмеченный Н.Д. Левитовым факт, что хорошие учителя могут быть различными по типу нервной системы, абсолютно верен. Однако возникает вопрос: если наиболее желательно сочетание силы, уравновешенности и подвижности, то каковы те особые условия, при которых возможна успешная педагогическая работа на другом типологическом фоне? Думается, что решение этого вопроса может дать более реальные средства, чем «работа над преобразованием своего типа высшей нервной деятельности». Не следует, конечно, принципиально отвергать задачи преобразования типа; то, что практически недостижимо сейчас, может оказаться легкодоступным завтра [85].

Особенности деятельности учителей с различными типами нервной системы, а также компенсаторные моменты СД затронуты в упомянутых выше работах Н.И. Петровой и З.Н. Вяткиной. Н.И. Петрова, изучая компенсирующие функции ИС в педагогической деятельности, показывает, что «инертные» учителя компенсируют недостаточно высокую динамику поведения заблаговременным созданием некоторых условий и средств воздействия на учащихся: у них отточена техника обеспечения систематически высокого темпа, высокой плотности урока, что достигается жестким деловым режимом ведения урока [159].

В исследованиях З.Н. Вяткиной показано, что ИС учителей с сильной подвижной системой позволяет компенсировать излишнюю торопливость, импульсивность и самонадеянность целесообразными способами действий, обусловленными способностью быстро мобилизовать свои знания, умения и навыки и оперативно реагировать на сложившиеся ситуации урока. А ИС учителей с сильной инертной нервной системой позволяет им компенсировать некоторую нерасторопность, медлительность четкой системой требований к организации учащихся, как в начале урока, так и входе него, заблаговременной и тщательной подготовкой к нему [95].

Итак, в современной психолого-педагогической науке накоплен богатый фактический материал о стилевых особенностях деятельности педагогов. Применительно к различным сферам профессионализации исследованы структура СПД, его детерминанты, а также компенсаторные механизмы. Вопросы СПД учителей начальных классов в проанализированных исследованиях представлены недостаточно.

#### 1.1.4. Стил ь учебной деятельности младших школьников

Для отечественной психологии характерно традиционно повышенное внимание к проблемам учебной деятельности. Вопросы учебной деятельности впервые были освящены еще Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Дистервегом, а в нашей стране – К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, Л.С. Выготским, А.С. Макаренко и другими. В середине 20 столетия сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, которая стала научным приоритетом России. Ее разработчики – Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, поставили новую проблему в теории обучения – изменить сам объект деятельности в процессе действий, воспроизводящих объективные свойства познаваемого предмета, при решении учебных задач обобщенными способами действий [58, 59, 138, 234, 235, 200]. Они подчеркивают, что каждый обучающийся обладает индивидуальными личностными и деятельностными особенностями, т.е. особенностями задатков (индивидуально-типологическими предпосылками), способностей, интеллектуальной деятельности, когнитивного стиля, уровня притязаний, самооценки, работоспособности; особенностями выполнения деятельности (планируемость, организация, точность и т.д.). Каждый обучающийся характеризуется собственным СД, отношением к ней, обучаемостью.

Последние годы характеризуются повышенным вниманием к вопросам учебной деятельности. Значительное количество работ по данной проблематике посвящается развитию, как правило, одного структурного компонента учебной деятельности: мотивации (Т.А. Кольцова, А.М. Гальперин), учебных умений и навыков (А.Н. Гудимова, Т.П. Лизнева), организации и планирования (П.Е. Рыженков, Т.А. Нечаева), самоконтроля (В.Г. Захаревич, Т.А. Барановская). Безусловно, все эти направления актуальны и нуждаются в углубленной разработке. Однако в их

раздробленности исчезает та целостность, полнота ее строения, которая изначально присуща учебной деятельности по своему статусу. На наш взгляд, учебная деятельность должна изучаться и формироваться в структурном единстве всех компонентов. Ориентацию на включение различных аспектов анализа учебной деятельности в целостное представление о ней задает системный подход, основные положения которого и по происхождению, и по содержанию ориентированы на интегративные процессы, на синтез целого. Примеры использования системного подхода при исследовании учебной деятельности школьников даны в трудах В.В. Давыдова, А.К. Марковой, И.И. Ильясова и других [58, 59, 138]. В них показано, что учебную деятельность нельзя свести ни к одному из выделенных компонентов (в том числе и к такому универсальному, как действие, полноценная учебная деятельность всегда есть их единство и взаимопроникновение. Учебная деятельность, таким образом рассматривается как системный объект, а известно, что исследование системы неотделимо от исследования условий ее существования. Поэтому самым показательным критерием учебной деятельности (и с точки зрения ее развития, и с точки зрения ее развития) может выступить СД.

Итак, своевременность и актуальность поставленных теорией учебной деятельности проблем распространяется, прежде всего, на начальную ступень школьного образования.

Почему актуализируется проблема именно начального образования? Это связано с тем, что именно младший школьник попадает в условия начала общественного бытия человека в качестве субъекта деятельности, в данном случае учебной [52, 58, 60, 124].

«Учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляется основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется формирование как основных

качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов», - подчеркивает Д.Б. Эльконин [234, с.84]. Отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям формируется в учебной деятельности младшего школьника, но и, что самое главное, эти отношения и реализуются в основном через нее как отношение к содержанию, методам обучения, учителю, классу, школе и т.д.

В.В. Давыдов, А.К. Маркова указывают на то, что учебная деятельность может трактоваться как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных учителем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку [58, 59, 138].

Д.Б. Эльконин утверждает, что учебная деятельность – это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий ... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть ... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [234, с.251].

Обобщая характеристики учебной деятельности, И.И. Ильясов отмечает ее отличительные черты: специальную направленность на овладение учебным материалом; освоение научных понятий; предварение решения задач общими способами действий; изменения в самом субъекте; изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий»[95].



Таким образом, эти характеристики позволяют определить сам предмет учебной деятельности: это - усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Таким образом, учебная деятельность младшего школьника представляет собой единство объективного и субъективного, константного и вариативного, нормативно заданного и индивидуально-избирательного, отмечает А.В. Торхова [206]. Нормативно заданный, константный компонент отражает накопленные в социальном опыте объективные условия и требования к оптимальному осуществлению учебной деятельности. Этот компонент характеризуется стабильностью содержания и проявляется там, где перед субъектом не стоит вопрос выбора. Вариативный, индивидуально-избирательный компонент отражает обусловленные индивидуальными особенностями личности субъективно удобные, предпочитаемые параметры и условия этой деятельности. Данный компонент находит выражение в ситуациях выбора и самостоятельного принятия решений и проявляется в эвристическом поиске субъектом наиболее удобных и эффективных способов учебной деятельности.

Стремясь раскрыть возможности школьника, создать благоприятные условия для его развития, Л.В. Занков считает необходимым дать простор индивидуальности (предлагая, по сути, способствовать развитию и поддержанию СУД школьников). Это отнюдь не означает, что принижается роль коллектива в развитии школьников [76].

В рамках эффективного формирования учебной деятельности младших школьников пропагандируется индивидуализация учебно-воспитательного процесса. Это стало одним из принципов современной концепции РФ. Но в современном образовании постоянно присутствует сложная проблема: как управлять развитием каждого ученика одновременно, чтобы воспитать у каждого самостоятельность, ответственность, трудолюбие и творчество. В

качестве одного из наиболее оптимальных путей ее решения может выступать формирование у младших школьников индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД).

Применительно к учебной деятельности проблема ИС – это вопрос о том, каким образом для учащихся с различными типологическими особенностями возможно успешное усвоение учебного материала и, вместе с тем, наиболее полное развитие их способностей, отмечает Е.А. Силина [191].

В отечественной психологии впервые к исследованию ИСУД в конце 40-х гг. 20 века обратился Ю.А. Самарин, рассматривавший стиль как проблему двух полюсов: есть рациональные стили, дающие возможность раскрыться умственным способностям, и нерациональные, блокирующие этот процесс. Сам же стиль трактуется им как единство трех компонентов: направленности личности, степени сознательного владения ею своими психическими процессами и техническими приемами учебной деятельности.

Более последовательно эта проблема разрабатывалась в 1950-60-е гг. В.С. Мерлиным, Е.А. Климовым и их сотрудниками. Они проследили типологическую обусловленность СУД, выделили достоинства и ограничения стилей в соотнесении с эффективными результатами.

Начиная с 70-х гг. данная проблема затрагивалась в контексте изучения стилей педагогической деятельности и педагогического руководства (З.И. Вяткина, Н.И. Петрова и др.). С конца 90-х гг. в личностно ориентированных учебных пособиях задача формирования СУД школьников как основы их личностного развития и саморазвития становится приоритетной (Л.М. Фридман, С.В. Кульневич, В.В. Сериков и др.) [95, 159].

Наиболее полным анализом ИСУД школьников является исследование А.К. Байметова [17]. Основываясь на обобщении полученных экспериментальных данных, он выделяет следующие характеристики ИСД:

- 1) к особенностям стиля относятся не всякие различия в деятельности, а только те, от которых зависит успешность ее результатов;

- 2) индивидуальный стиль характеризуется определенным соотношением ориентировочных и исполнительских компонентов деятельности.

А.К. Байметов доказал, что СУД типологически обусловлен и разделил стиль на два типа в связи с силой нервного возбуждения:

а) сильный, который характеризуется:

- меньшей подверженностью утомлению;
- предпочтением заниматься не в абсолютной тишине, а с товарищами;
- относительной слитностью подготовительной, исполнительной и контрольной фаз деятельности;

б) слабый, который отличается:

- наличием черновиков;
- обособленностью подготовительных, исполнительных и контрольных действий;
- сужением объема памяти в ситуациях напряжения.

А.К. Байметов указывает, что неправомерно говорить о том, что один из типов ИС лучше или хуже. Учащиеся с различными типами ИС могут добиться одинаково высоких результатов деятельности. Проблема состоит в том, чтобы научить учащихся овладевать приемами, действиями, характерными их типу СУД. Чаще всего СД формируется у учащихся стихийно, поэтому в нем присутствуют нерациональные компоненты деятельности, т.е. те, из-за которых не реализуются индивидуальные особенности человека. Этот фактор особо остро ставит проблему формирования стиля [17].

В литературе уделяется значительное внимание роли интеллектуального фактора в структуре ИСУД. М.Р. Щукин отмечает, что значение интеллектуального фактора в поведении и деятельности в наиболее общем плане заключается в том, что он приводит их в соответствие с условиями, в которых они осуществляются, и требованиями, которые к ним предъявляются [226].

В плане психологического содержания интеллект характеризуется в широком и узком смыслах. В широком смысле под интеллектом подразумевается совокупность всех познавательных функций человека, а в более узком смысле имеется в виду высшая ступень его познавательной деятельности - мышление. Интеллектуальная деятельность даже в узком смысле представляет собой сложное образование. Поэтому изучение ее роли в индивидуальном стиле деятельности требует выделения различных аспектов ее проявления. Психологические исследования дают определенную основу для этого.

Так, в исследовании З.И. Калмыковой об индивидуальных различиях в интеллекте учащихся показано, что различия связаны с такой важной стороной обучаемости, как глубина ума. Именно она позволяет отражать в предметах и явлениях существенное, главное и обеспечивает самостоятельность мышления.

Н.С. Лейтес показал отчетливо выраженные различия в умственной деятельности учащихся в зависимости от преобладания в ней образных и словесно-логических компонентов.

В ряде исследований показаны различия в динамике интеллектуальной деятельности. В работах А.К. Байметова и Н.С. Лейтеса обнаружено, что в зависимости от основных свойств нервной системы в умственной деятельности школьников наблюдаются характерные для ИС соотношение ориентировочного и исполнительного компонентов, особенности работоспособности, динамика вхождения в работу и т.д. [17].

В Пермской психологической школе СУД также является предметом исследования. Проблема развития СУД студентов рассмотрена в исследовании С.Ю. Ждановой. Автор характеризует развитие СУД с точки зрения выделения разных уровней стиля, в связи с изменениями, обусловленными возрастом. Эти изменения связаны с развитием отдельных

свойств субъекта и могут рассматриваться в контексте развития ИСД студентов от курса к курсу [74, 75].

С.Ю. Жданова показывает, что очень часто причиной отсева на 1-ых курсах ВУЗа становятся несформированный и недостаточно отработанный СУД студентов. То есть у них не развита или недостаточно развита система методов и приемов, необходимая для получения высшего образования. Автор указывает на неправомерность рассмотрения стиля только по отношению к его полярным позициям (например, рациональный и нерациональный стиль). Необходим анализ и в пределах одного уровня выполнения деятельности, например, успешного. Исходя из этого следует включать в характеристику СУД различия результатов деятельности наряду с особенностями в ее процессуальной стороне, что предполагает выделение разных вариантов стиля с учетом уровня его развития в пределах успешного выполнения деятельности [74]. С.Ю. Жданова много внимания уделяет проблемам формирования СУД, указывает, что принципиальным условием формирования СД является активизация механизмов саморегуляции обучаемых и их активности по отношению к использованию своих возможностей [75].

На основе материала, полученного в формирующих экспериментах, а также при изучении опыта работы педагогов, обучающих различным видам труда, М.Р. Щукиным были выявлены следующие линии такой активизации: обеспечение активной мотивации на занятиях, учет и коррекция самооценок учащихся, включение в работу их интеллектуальных особенностей, учет эмоциональных реакций учащихся и их психологическое просвещение [232].

В связи с этим С.Ю. Ждановой было доказано, что СУД студентов выступает как динамичное, развивающееся образование, включающее в себя анализ системы внутренних условий, процессуальной и результативной сторон учебной деятельности, а также его зависимости от внешних условий и требований деятельности. Развитие СУД сопровождается изменениями,

происходящими в системе внутренних условий стиля, его процессуальной стороны, что проявляется в развитии интеллектуальных, личностных качеств, изменении роли разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, а также в развитии приемов, способов учебной работы и увеличении количества взаимосвязей между ними [74].

О.С. Самбикина исследовала возрастную динамику ИСУД от младшего школьного к подростковому возрасту [183, 185]. Автором высказана гипотеза о том, что с возрастом происходят существенные изменения в структуре ИСУД школьников, в характере его детерминации свойствами различных уровней интегральной индивидуальности, на каждом возрастном этапе существуют различия между стилями мальчиков и девочек.

В ходе исследования обнаружены некоторые возрастные различия. Подростки быстро и легко от одной формы работы к другой, у них более быстрый темп деятельности. Они чаще всего проводят проверку в ходе выполнения задания, а не только, когда оно уже выполнено целиком, а подготовку к выполнению задания выделяют в отдельный этап. Подростки склонны работать в оживленной обстановке, больше любят отвечать с места и в письменной форме. Подростки, в отличие от младших школьников, выполняют домашние задания каждый раз в разное время. Перед началом выполнения домашнего задания они отдыхают, после чего выполняют в первую очередь более легкие домашние задания, а затем – более трудные.

Ученики начальных классов предпочитают заниматься в тишине, а отвечать устно, у доски. Придя из школы, они сразу садятся за подготовку уроков, начиная ее с более трудных уроков. Дети этой возрастной категории сильно волнуются перед выполнением сложной, ответственной работы, пропускают уроки редко (чаще по уважительным причинам). Они активны, самостоятельно вызываются отвечать на уроках, дополняют ответы других. Ученикам начальных классов нравится использовать дополнительный материал, работать над сложными заданиями. Они более внимательны и

организованы на уроках. При возникновении трудностей младшие школьники чаще всего обращаются за помощью к окружающим, а планирование деятельности не используют.

На основании данных, полученных в исследовании О.С. Самбикиной, были сделаны ценные выводы. Например, доказано, что ИСУД школьника – это многокомпонентная система действий и операций, детерминируемая определенным симптомокомплексом разноуровневых индивидуальных свойств, направленная на достижение определенного результата деятельности. В своем развитии от младшего к подростковому возрасту ИСУД обогащается новыми компонентами, увеличивается число связей между ними. С возрастом влияние вышележащих уровней усиливается, а влияние свойств нижележащих уровней ослабевает. Автор отмечает, что опыт учебной деятельности оказывает определенное влияние на изменения, происходящие в развитии стиля от одного возрастного периода к другому. Причем влияние это неоднозначно: обнаружено проявление как рациональных (позитивных) особенностей, так и нерациональных (негативных) характеристик [185].

Анализ литературы показал, что проблема ИСД изучалась давно и достаточно широко различными авторами. Но в центре внимания исследователей оказывается, как правило, СД взрослых, дошкольников или старших школьников, а также внутренние условия, его обуславливающие. Вопрос об ИСУД младших школьников, особенно в части его внешних детерминант изучен не в столь полной мере. Между тем проблема является крайне актуальной, т.к. известно, что именно в период начального обучения в школе формируется стиль учебной деятельности, складывается определенная система способов и учебных действий, к сожалению, не всегда эффективная. Поэтому необходимо изучение вопроса становления ИСУД младших школьников и факторов, его обуславливающих. Одним из факторов может выступать СПД учителя.

## 1.2. Проблемы метаиндивидуальности в психологии

### 1.2.1. Общая характеристика метаиндивидуальности

В исследовании человеческой индивидуальности нельзя игнорировать те ее качества и формы, которые проявляются во внешних по отношению к ней системах – в других индивидуальностях и социальных группах. Подобные исследования широко представлены во многих направлениях зарубежной социальной психологии. Но наиболее адекватными являются те подходы к исследованию межличностного воздействия, которые рассматривают комплексные психологические процессы с учетом индивидуальных особенностей субъектов.

Эти подходы условно могут быть разделены на 2 группы:

- 1) ориентированные на характеристики социального взаимодействия;
- 2) ориентированные на психологические особенности субъектов взаимодействия.

Представители первого подхода постулируют идею о том, что именно общение является проводником воздействия личности на личность. Это воздействие опосредуется тем, что социальная роль, выполняемая конкретной личностью, есть не что иное, как совокупность ролевых ожиданий окружающих людей (А.Я. Гройсман, T.L. Juanis, B.T. King,) [79].

Представители второго подхода в качестве межличностного влияния рассматривают определенные интраиндивидуальные свойства, в частности аттитюды. Ph.G.Zimbardo, E.B. Ebbesen, C. Maslah понимают его как готовность или скрытую предрасположенность, направленную от одной личности к другой и осуществляющую влияние на оценочные реакции личности относительно другой личности [248].

Механизм участия аттитюдов в интерперсональном воздействии раскрывают M.B. Smith, J.S. Bruner, R.W. White. Являясь характеристикой объекта воздействия, аттитюды в своем формировании и функционировании



связан с качествами субъекта воздействия. Поэтому посредством аттитюдов человек в общении с другим человеком стремится к конгруэнтной, интегрированной структуре – к балансу взаимной совмещаемости. При этом он может сам изменяться [243].

Несмотря на то, что в зарубежной психологии проблемы интерперсонального воздействия исторически были более представлены, в отечественной психологии данному вопросу также уделяется немало внимания. Изучением этого феномена занимаются научные школы А.А. Бодалева, А.В. Петровского, В.С. Мерлина - Б.А. Вяткина [27, 44, 45, 160]. Именно в их работах впервые зазвучал термин «метаиндивидуальность» как обобщенная интегральная характеристика. В работах В.С. Мерлина метаиндивидуальность рассматривается как некоторое продолжение либо альтернатива понятию интраиндивидуальности, обозначающему «свойства человека как субъекта жизнедеятельности, свойства, присущие его организму, психике, сознанию, самосознанию, хотя, разумеется, проявляются они внешне в реакциях, движениях, действиях» [147, с. 69].

В работах В.С. Мерлина и его учеников метаиндивидуальность анализировалась с двух сторон: во-первых, как субъективный отклик группы на индивидуальность, а во-вторых, как то влияние, которое индивидуальность оказывает на сознание и деятельность окружающих людей. Но наибольшее внимание уделялось первой стороне, при этом метаиндивидуальность определялась как «психологическая характеристика отношений окружающих людей к данной конкретной индивидуальности». В лаборатории В.С. Мерлина также были проведены исследования различного рода статусов. В ходе этих исследований была показана понятийная и актуальная связь интраиндивидуальности и метаиндивидуальности [149].

Если интраиндивидуальность обусловлена историей личности и наследственными предпосылками, то метаиндивидуальность связана с конкретной социальной ситуацией. Но между ними существует некое

опосредующее звено. В качестве него выступают индивидуальный стиль деятельности (Н. Гордеева), ценностно-ориентационное единство (И. Пикалов).

Принципиально важные дополнения в теорию метаиндивидуальности внес А.В. Петровский. В его концепции персонализации личность выступает как субъект идеальной представленности в жизнедеятельности других людей. Автор утверждает, что не каждое взаимодействие отличается активными метаиндивидуальными процессами, а только то, в котором субъект воздействия референтен, аттрактивен, делегирован властью по отношению к объекту.

Разные аспекты проявления метаиндивидуальности представлены в работах Б.А. Вяткина, который на основании исследований своих сотрудников (С.В. Субботин, Т.И. Марголина, Т.А. Мантова, В.Ю. Хотинец, А.Г. Исмагилова) рассматривает в русле данной проблемы устойчивость к психическому стрессу [199], конфликтность [133], общую активность [44], этническое самосознание [212], стиль педагогического общения [93, 94, 95]. В результате было обобщено понятие метаиндивидуальности и раскрыт механизм метаиндивидуального влияния: человек в процессе взаимодействия получает определенное представление о той или иной индивидуальности, зависящее от специфики ее индивидуального стиля общения и деятельности.

В современной отечественной психологии исследование проблемы метаиндивидуальности успешно продолжается в рамках концепции теории интегральной индивидуальности. По мнению Л.Я. Дорфмана, наискратчайший путь к постановке проблемы метаиндивидуальности можно проложить именно с помощью данной теории. При рассмотрении интегральной индивидуальности в контексте взаимодействия с социальной средой ведущим должен стать принцип многомерности, а не иерархизации, как при рассмотрении интегральной индивидуальности в качестве самостоятельной системы. Границы интегральной индивидуальности при этом выносятся

непосредственно в область социальной действительности. Таким образом, при рассмотрении интегральной индивидуальности как самостоятельной системы, мы анализируем только одну ее сторону – интраиндивидуальную, которая не может быть выведена из особенностей ее восприятия или отношения к ней других людей. Но когда встает вопрос об отношении окружающих людей к данной индивидуальности или, наоборот, о вкладе индивидуальности в жизнь других людей, обнаруживается еще одна сторона индивидуальности – ее метаиндивидуальный уровень [69, 71, 239].

Метаиндивидуальность создается приписыванием индивидуальности тех или иных свойств окружающими ее людьми, но метаиндивидуальные свойства обусловлены также тем, каковы у интегральной индивидуальности свойства интраиндивидуальности (самость). Таким образом, метаиндивидуальность детерминирована, с одной стороны, специфическими особенностями конкретной социальной группы конкретной социальной ситуации, в которые она включена, а с другой стороны – интраиндивидуальными свойствами. Тем самым метаиндивидуальные свойства приобретают двойной смысл: они принадлежат индивидуальности и в то же время окружающим ее людям; они приписываются индивидуальности, но и идеально представлены не в ее сознании, а в сознании других людей. Кроме того, под метаиндивидуальностью следует понимать также те вклады, которые производит интегральная индивидуальность в других людях, осуществляя реальные изменения в их поведении (метаэффект интегральной индивидуальности) [85]. Но в эмпирическом плане это означает, что определение метаиндивидуальности через отношение окружающих людей к данной конкретной индивидуальности и через определение «вкладов», которые производит эта индивидуальность в других людей, является исходным, но неполным. Необходимо различать двоякого рода отношения и двоякого рода вклады.

Если члены группы относятся к данной индивидуальности как к самости, то по их оценкам можно судить о метаиндивидуальности как подсистеме ИИ. Соответственно, когда индивидуальность, производя какие-либо вклады в других людей, руководствуется логикой осуществления себя самой, в этих вкладах вновь обнаружатся свойства метаиндивидуальности как подсистемы ИИ.

И наоборот, если члены группы относятся к данной индивидуальности лишь в контексте задач существования самой группы, их оценки будут характеризовать метаиндивидуальность как подсистему данной контактной группы. Соответственно, когда индивидуальность, производя какие-либо вклады в других людей, руководствуется логикой осуществления задач группы, в этих вкладах вновь обнаружатся свойства метаиндивидуальности как подсистемы данной группы [69].

Свойства интраиндивидуальности и метаиндивидуальности принадлежат разным иерархическим уровням ИИ, уточняет Л.Я. Дорфман. Связи между ними имеют много-многозначный и опосредованный характер. Существуют опосредующие условия, обуславливающие наличие такого рода связей. Главным из них считается формирование ИСД. Благодаря нему характер связи метаиндивидуальных и интраиндивидуальных свойств может изменяться [71].

Теория метаиндивидуальности, описывая систему взаимодействия ИИ с ее миром, открывает новые возможности в изучении СД. Особенно актуально это в отношении взаимодействия «учитель-ученик», когда может проявиться метаэффект деятельности и индивидуальности учителя в деятельности и индивидуальности его учащихся.

### **1.2.2. Взаимосвязь индивидуальности и деятельности учителя с индивидуальностью учащихся**

В теории и практике воспитания и обучения постулат «личность формирует личность» все более оправдывает себя. Для нужд практики необходима четкая и правдивая информация о связи индивидуальности педагога и индивидуальности учащихся. Этот вопрос имеет смысл рассматривать с позиций анализа метаиндивидуальности, которая детерминирована, с одной стороны, специфическими особенностями контактной группы и конкретной социальной ситуации, в которые она включена, с другой стороны – интраиндивидуальными свойствами [44].

В контексте теории метаиндивидуальности было проведено исследование Т.И. Марголиной. В нем было выделено две группы учителей с полярным проявлением конфликтности – «конфликтные» и «неконфликтные» [133]. Обнаружено, что конфликтность является сложным, многоуровневым образованием, детерминированным разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. При этом отмечено, что структура интегральной индивидуальности неконфликтных учителей более гармонизирована и направлена в основном на интраиндивидуальный уровень (внутренняя конфликтность), а структура интегральной индивидуальности конфликтных учителей преимущественно направлена на социальный уровень и олицетворяет собой поведенческую конфликтность.

Подтвердилось предположение о том, что на свойства и структуру личностных качеств учащихся влияет различный уровень конфликтности учителя. Так, у школьников, обучающихся у конфликтных учителей, более выражены показатели тревожности, враждебности. Кроме того, обнаружено, что воспитанники этих педагогов несдержанны, раздражительны, часто конфликтуют с родителями и учителями по поводу правил и норм поведения.

С этими данными согласуются результаты исследования А.Г. Исмагиловой. Она изучала своеобразие проявления конфликтности воспитателей с различными стилями педагогического общения. Автор утверждает, что немаловажное значение в проявлении конфликтности имеют индивидуальные характеристики педагогов, которые можно рассматривать как предрасположенность субъекта к конфликтному взаимоотношению с окружающими. Результаты исследования показали, что воспитатели с демократическими тенденциями в стиле педагогического общения, вероятно, менее конфликтны во взаимоотношениях с окружающими благодаря более гармоничному сочетанию их личностных характеристик. А воспитатели с авторитарными и либеральными тенденциями в стиле, наоборот, вследствие определенного сочетания у них свойств, взаимно усиливающих друг друга и поэтому затрудняющих их общение с окружающими, более конфликтны во взаимодействии с людьми, и с детьми, в частности [95].

В исследовании Т.А. Мантовой изучалось влияние общей активности учителя на развитие личности его учащихся [44]. Были выявлены две группы учителей: высокоактивные и низкоактивные. Первые отличаются импульсивностью, энергичностью, разговорчивостью. Они дружелюбны, жизнерадостны, верят в свою удачу и умеют справляться с трудностями. Для низкоактивных учителей характерна холодность и жесткость в отношении с окружающими. Эти педагоги уравновешены, послушны и легко внушаемы, следуют за более активными, осторожны в своих поступках, часто находятся в состоянии подавленности. Интересно, что ученики высокоактивных учителей являются более импульсивными, не способны контролировать свои эмоции. В то же время они стремятся к самостоятельности, лидерству, настойчивости. По сравнению с учениками низкоактивных учителей эти дети менее восприимчивы к угрозам, более решительны и смелы, а также склонны к риску. Таким образом, доказано что общая активность учителя влияет на развитие личности учеников.

7

Интерес представляет исследование Е.В. Толстиковой, в котором изучалась агрессивность как метаиндивидуальная характеристика воспитателя [205]. Автором были определены две полярные группы воспитателей: с высоким уровнем агрессивности – 40 % и с низким уровнем агрессивности – 60 %. Воспитатели с высоким уровнем агрессивности - это вспыльчивые, резкие, раздражительные, неуживчивые, подозрительные и конфликтные люди. Для них характерны демонстративность, холодность, негативизм, они часто впадают в депрессивное состояние, ярко выражают недоверие и недовольство окружающими, у них отсутствует чувство сопереживания, привязанности.

Воспитатели с низким уровнем агрессивности демонстрируют жизнерадостность, веру в свою удачу, коммуникабельность, способность сопереживать. Они умеют справляться со своими трудностями, менее раздражительны, сдержаны, не любят жаловаться на свое здоровье и на неудачу, имеют высокий уровень регуляции поведения.

Выявленные Е.В. Толстиковой особенности агрессивности воспитателей находят свое отрицательное проявление в личности дошкольников и, следовательно, позволяют рассматривать данное свойство как метаиндивидуальную характеристику. При исследовании свойств личности дошкольников, воспитывающихся у воспитателей с высоким и низким уровнем агрессивности, обнаружены различия по ряду характеристик. Так, дети воспитателей с высоким уровнем агрессивности отличаются более высокими показателями тревожности, враждебности, агрессивности, обиды, неуверенности в себе [205].

Факты, накопленные в психологической литературе, иллюстрируют влияние стиля общения и стиля деятельности педагога на развитие детей. Установлено, что стиль общения учителя влияет на характер эмоциональных переживаний подростков: авторитарный стиль вызывает у детей депрессию, неуверенность в себе, астению. А состояния спокойного удовлетворения и

радости гораздо чаще возникают в тех коллективах, во главе которых стоит воспитатель, придерживающийся демократического принципа в своем общении с детьми, т.е. гармонично сочетающий требовательность и доверие [95]. Наиболее разработанной областью является сфера дошкольного воспитания. Так, изучалось влияние оценочных воздействий воспитателя на взаимоотношения детей (В. Калищенко, Р.М. Миронова), на отношение ребенка к самому себе (В.М. Слущкий).

В работе З.С. Целенко [214], где исследовались особенности общения дошкольников в условиях совместной деятельности, было установлено влияние стиля педагогического руководства (демократического с элементами авторитарного) на взаимодействие между детьми, на стремление к лидерству, на преобладающее эмоциональное состояние.

Т.С. Семенова [187] рассматривала, как влияет смешанный стиль общения (авторитарный со стороны воспитателя и альтруистический со стороны ассистента воспитателя) на развитие у дошкольников самостоятельности, познавательной активности, инициативы в действиях, элементов творчества.

Исследования, проведенные под руководством А.Г. Исмагиловой, наиболее полно раскрывают некоторые аспекты проблемы влияния стиля деятельности и общения на индивидуальность детей [93, 94, 95]. Обнаружено, что у воспитателей с разными стилями педагогического общения дети характеризуются разными проявлениями реакций на фрустрацию. У воспитателей с учебно-дисциплинарной моделью взаимодействия дети имеют высокий уровень реакций самозащитного и препятственно-доминантного типа экстрапунитивной направленности, что свидетельствует о фрустрированности, об агрессивной защите себя путем возложения вины на других и внешние препятствия. У воспитателей с личностно ориентированным типом взаимодействия дошкольники характеризуются преобладанием разрешающего типа реакций



интропунитивной и импунитивной направленности, что позволяет говорить об активности детей, адекватном реагировании на ситуацию путем самостоятельного решения проблемы.

Таким образом, подчеркивает А.Г. Исмагилова, личностно-ориентированное общение, основанное на сотрудничестве воспитателя с ребенком, его безусловном принятии и признающее его «Я», не ограничивающее его самостоятельность, позволяющее ему проявлять активность и инициативу. Кроме того, оно способствует формированию фрустрационной толерантности воспитанников, которая проявляется в способности брать на себя ответственность, самостоятельность и инициативу в решении возникающих проблем [95].

К сожалению, исследователи недостаточно внимания уделяют проблемам СПД учителя в связи с его влиянием на формирование личности учащихся. Одна из работ (Т.Ю. Бильгильдеева) убедительно показывает, что подобная зависимость реально проявляется в педагогической практике. Так, автором обнаружены различия в индивидуальных особенностях детей, обучающихся у учителей с авторитарным и демократическим СПД.

Результаты исследования представляются весьма красноречивыми. Например, самооценка, уверенность в себе и независимость у детей, обучающихся у учителей с демократическим СД значительно выше, чем у представителей второй группы. Учащиеся педагога с демократическими тенденциями демонстрируют более высокий уровень самоконтроля.

Школьники, обучающиеся у учителя с авторитарными тенденциями имеют более высокий уровень притязаний (что может быть проекцией высоких требований педагога), они менее уверены в своих силах, но в то же время более невозмутимы и оптимистичны.

Л.Н. Башлакова [18, 19] обобщила факторы, опосредующие характер общения с детьми, объединив их в субъективные и объективные. К последним относятся: уровень образования и характер педагогической

подготовки воспитателей; возраст детей, с которыми они работают; особенности общения педагогов, работающих в паре; характер требований, предъявляемых к воспитателю со стороны заведующей и методиста Дошкольного учреждения. Среди субъективных факторов названы характерологические свойства личности педагогов и особенности ценностных ориентаций в области воспитания/

Таким образом, приведенные исследования убедительно показывают наличие метаэффекта в деятельности педагогов. Их метаиндивидуальность реализуется как те вклады, которые производит индивидуальность данного человека в других людей, осуществляя реальные изменения в их личности, сознании, поведении

К сожалению, в рамках исследований о метаиндивидуальности мало представлен вопрос о проявлении индивидуальных характеристик педагогов в их стиле.

### 1.2.3. Проблема взаимодействия стиля деятельности педагога и стиля учебной деятельности учащихся

Опытный педагог достигает высокой эффективности обучения и воспитания благодаря глубокому знанию своих учащихся, особенностей их усвоения, общественного поведения, свойств личности и мотивов деятельности. Его знание в большей мере, чем диагностическое знание врача, эмпирично вследствие недостаточности антрополого-психологической подготовки учителей. Тем не менее, при оптимальном соотношении фронтального, группового и индивидуального подхода к учащимся опытный педагог сочетает общие и типологические знания о детях с определенным кругом представлений о поведении и внутреннем мире отдельного ребенка. Когда «единичное» - отдельный ребенок – перестает быть лишь одним из многих, лишь носителем имени и фамилии, своего рода «экземпляром» или «штукой» в массе обучаемых, он выступает как наиболее глубокий пласт предмета воспитания, до которого дано проникнуть лишь подлинному воспитателю. Только тогда личность педагога становится фактором, опосредующим личностное развитие младшего школьника. Вероятно, что это влияние может быть опосредовано СД педагога, в том числе и в плане его влияния на СУД детей.

По мнению А.Г. Исмагиловой, эффективность совместной деятельности педагога с ребенком во многом будет определяться характером и стилем взаимодействия, возникающим между ними. Оптимальным становится общение педагога, основанное на ослаблении нормативного и усилении его личностного и творческого начала [95]. Эффективность влияния педагога на процесс развития ребенка, результативность его воспитательных воздействий зависят от уровня его личностного раскрытия, презентации его индивидуальности в педагогическом общении.

Индивидуальность педагога, таким образом, проявляется в педагогическом общении и педагогической деятельности через стиль общения с детьми.

Подобная точка зрения подтверждается и результатами исследований А.А. Коротаева и Т.С. Тамбовцевой. Эти авторы считают, что мастерство педагога проявляется, прежде всего, в сфере его общения с учащимися. Поэтому они рассматривают педагогическое общение как сложный многоаспектный процесс взаимодействия в системе «учитель – ученик». В результате их исследований методом факторного анализа выявлено три типа стилей педагогического общения: 1) «мягкий», осуществляется на эмоционально-личностном уровне общения; 2) «жесткий» - осуществляется на деловом уровне; 3) «гибкий» - с равным успехом осуществляется как на основе эмоционально-личных, так и деловых отношений [112, 114].

Как педагог обладает собственным стилем, так и каждый учащийся обладает индивидуальным своеобразием приемов и действий. А поскольку педагогический процесс является двусторонним, то возникает необходимость согласования между СПД (то есть способами деятельности учителя) и СУД (то есть действиями учащихся). Американские психологи ввели в психологию понятие «конфликт стилей», который возникает в случае несовпадения стилей и приводит, как правило, к негативным результатам.

К сожалению, современная система образования не предусматривает возможность формирования классов на основе особенностей СД учеников и учителей, поэтому главная задача педагога – это поиски компенсирующих методов обучения, предотвращающих стилевые конфликты. Учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Американские ученые, супруги Данн (Dunn), пытаясь определить основания для индивидуального подхода к детям, выделили две теории обучения: теория когнитивного стиля (Analytic) – ему соответствуют рационалистичность, технологичность, регламентированность; теория мозгового полушария (Global) – ему соответствуют гибкость, спонтанность,

импровизация. Исследование, проведенное супругами Данн более чем в семидесяти учебных заведениях, показало, что идентичные методы, применяемые в групповом обучении, могут быть продуктивными для одних учащихся и сдерживающими для других. Выяснилось, что игнорирование индивидуальных особенностей влияет не только на восприятие материала, но и на отношение к предмету в целом. Ученики, индивидуальные особенности которых не учитываются в процессе планирования и осуществления педагогического процесса, впоследствии, как правило, составляют «группу риска» [61].

Проблемы взаимоотношений педагога с учащимися чаще всего связаны со статусно-ролевыми и индивидуально-психологическими (мотивационными) влияниями на характер взаимоотношений. Позиция педагога в обществе такова, что он является носителем общечеловеческих ценностей. Он часто приобретает черты непререкаемости и абсолютности. В работе В.Е. Ионовой показано, что общение учителя и ученика в этом случае осуществляется по директивному типу педагогического общения, в нем наблюдаются дистантность, напряженность. Статусно-позиционная роль учителю предписывает: обучить, объяснить, проследить, проконтролировать и т.д. [87].

В.Е. ИONOва отмечает, что элементы контроля, диктата и опеки в СПД учителя чаще всего приводят к активному или пассивному противодействию со стороны учеников. На таком уровне общения отсутствуют составляющие конструктивного взаимодействия – взаимопонимание, взаимопомощь, взаимоподдержка и т.д., являющиеся условием приобщения к опыту, формирования позитивной «Я» - концепции как учителя, так и ученика [87].

Личностно-ориентированные подходы в образовательной деятельности требуют пересмотра позиций педагога, проявления интереса к его личности и индивидуальным особенностям. Поэтому к проблеме взаимоотношений учителя и ученика следует подходить с трех сторон (позиций):

индивидуально-психологических особенностей ученика; индивидуально-психологических особенностей учителя; их соответствия друг другу, их принятия друг другом. Конструктивные взаимоотношения педагога с учащимися возможны при взаимной личностной включенности в ситуацию общения и создании педагогом условий для равноправного диалогического общения в процессе совместной деятельности [82].

В особом ряду стоит исследование, проведенное Н.И. Леоновым и Е.А. Садыковой. Эти авторы изучали образ учителя у учащихся, обладающих различными СУД. Первоначально исследователями были выявлены следующие группы детей, отличающихся по СУД: «автономные» (40%), «зависимые» (27,5%) и «неопределенные» (32,5%). Далее группы автономных/зависимых были разбиты на подгруппы в зависимости от направленности на достижение успеха или избегание неудач. В результате исследования было доказано, что образ учителя в восприятии ученика опосредуется СУД, что проявляется в виде следующих эффектов:

- автономные/направленные на достижение успеха учащиеся склонны считать причиной успеха свои личные качества; они оценивают педагогов по их открытости в общении;

- автономные/направленные на избегание неудач учащиеся склонны считать причиной неуспеха случай (невезение) при повышенной трудности учебы;

- зависимые/направленные на достижение успеха дети склонны считать, что их успех определен случайностью (везением); чем выше открытость в общении с ним непринятого педагога, тем чаще причина успеха рассматривается как везение;

- зависимые/направленные на избегание неудач дети склонны считать причиной своих неудач свои личные качества. Чем привлекательнее учитель, тем меньше дети боятся случайных неудач. Активность в общении непринятого учителя увеличивает неприязнь к нему.

Результаты исследования Н.И. Леонова и Е.А. Садыковой позволяют говорить о том, что СУД, видимо, опосредует не только эффективность самой деятельности и взаимоотношения с педагогом, но и напрямую связан с восприятием педагога.

Между тем, исследования о влиянии СПД на развитие СУД учащихся детей представляются крайне редкими в современной науке. При этом данная проблематика весьма значима, т.к. раскрытие этих вопросов позволяет понять все сложности влияния СД педагога (особенно учителя начальной школы) на СД ребенка.

В научной литературе все чаще звучит мысль о необходимости изучения специфики влияния личности педагога на становление учебной деятельности учащихся. В ряде исследований подчеркивается, что ждать, пока ИС сформируется у учащихся сам собой, - серьезная педагогическая ошибка. Вне целенаправленного создания учителем условий для становления у учащихся ИСУД отмечаются частые случаи формирования не стиля, а псевдостила. Последний проявляется в выборе ошибочных индивидуальных способов приспособления к учебной деятельности, что тормозит процесс саморазвития ученика. Отсюда возникает проблема рационального и нерационального ИСУД. Под рациональным стилем понимается системное образование индивидуально-своеобразных и устойчиво предпочитаемых способов учебной деятельности, позволяющее конкретному индивиду осуществлять эту деятельность на основе сильных сторон своей личности; компенсировать обусловленные генотипом недостатки и ограничения, сказывающиеся на результатах и эффективности познавательных процессов; развивать и реализовывать в учебной деятельности потенциальные индивидуально-творческие возможности [95, 205, 206, 225].

Нахождение субъективно удобного и эффективного способа выполнения учебных действий и операций, «подстраивание их под себя» открывают путь (оказывают помощь, содействуют) наиболее эффективному

развитию и реализации учеником своих возможностей. Поэтому стиль учебной деятельности может быть определен как индивидуально освоенный субъектом способ ее выполнения, содействующий максимальному саморазвитию и самореализации ученика. Согласно устоявшейся в гуманистической педагогике позиции, все, что помогает саморазвитию и самореализации в учебной деятельности, - благо для растущей личности, а все, что мешает, - приносит ей вред. В свете сказанного формирование рационального ИСУД можно считать и целью педагогической деятельности в процессе обучения, и критерием ее оценки, и фактором, влияющим на результативность учебного процесса, и условием саморазвития и самореализации деятельности.

Рассмотренная в таком ракурсе проблема ИСУД позволяет дополнить существенные характеристики явления ИСПД. В контексте структуры педагогического феномена ИСПД можно определить как обусловленную индивидуальными особенностями и устойчиво предпочитаемую педагогом систему средств, с помощью которых он успешно создает образовательную среду, способствует развитию ИСУД учащихся.

Итак, стиль деятельности педагога выступает фактором, опосредующим СУД учащихся. Об этом говорят немногочисленные современные исследования. Поэтому изучение данного вопроса требует более детальных исследований, в которых бы более серьезно была изучена связь «стиль педагога – стиль учащихся».



#### **1.2.4. Метаэффект индивидуальности и деятельности педагога начальных классов**

Исследование ИИ учителя в ее метаиндивидуальном аспекте следует считать актуальной задачей, так как основной характеристикой педагогического труда является интенсивное взаимодействие в системе «учитель-ученик». Особенно значимыми становятся такие исследования в системе начального школьного обучения. Именно учитель начальных классов в значительной степени наделен референтностью, властью и симпатией со стороны учащихся, а также имеет и является объектом обратной связи «учитель-ученик» [47, 48, 196].

Современные исследования в области начального образования свидетельствуют о глубокой специфике деятельности учителя начальных классов. Поэтому имеет смысл более подробно остановиться на этой специфичности, прежде чем анализировать проблемы метаэффекта в деятельности этой категории учителей.

Так, в настоящее время существенно меняется характер педагогической деятельности. Реализуемые в начальной школе многовариативные образовательные практики требуют от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников, утверждает Т.М. Сорокина [196].

Долгое время в отечественной науке и практике подготовка и профессиональная деятельность учителя начальной школы рассматривались иначе, чем подготовка учителя-предметника. В системе вузовской подготовки отсутствовали соответствующие факультативы; учителей начальных классов готовили педагогические училища. Отсюда и требования к образованности такого учителя были значительно снижены. Характеризуя начальное образование, Д.Б. Эльконин указывал, что оно было построено по принципу примитивно замкнутого на самом себе концентрика. Дети получали

элементарные знания и навыки, которые могли служить им только в начале учения [234, 235].

В системе начального образования наметились проблемы, которые требуется решать уже сегодня. Неготовность большей части учителей к преподаванию в начальной школе проявляется в недостаточном понимании личностно-направленных целей образования, неспособности учителя к быстрому многоаспектному анализу образовательных ситуаций и адекватному проектированию необходимых траекторий развития ребенка.

С другой стороны, наметился разрыв между требованиями к уровню квалификации учителя начальных классов и содержанием его подготовки в педагогических учебных заведениях [173].

В исследованиях Т.М. Сорокиной сделана попытка решить вопрос об оценке профессионализма педагога начальной школы. По мнению автора, специфические особенности профессионального облика современного учителя начальной школы можно обозначить термином «профессиональная компетенция». Между понятием «компетентность» и «компетенция» есть разница, указывает Т.М. Сорокина. Профессиональная компетенция учителя начальной школы трактуется как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений (как мотивационных, так и деятельностных). С одной стороны, это интегральная профессионально-личностная характеристика, с другой – область приложения его профессиональных возможностей. Профессиональная компетенция учителя начальной школы особая – многопредметная. Ее высокий уровень позволяет:

- выполнять сложную профессиональную деятельность по прогнозированию целей и задач психического развития детей в процессе обучения
- создавать продуктивные условия их разрешения;

- разрабатывать диагностические программы, в том числе на предметном материале.

Т.М. Сорокина обращает особое внимание на уникальность деятельности педагога младших классов, которая заключается в выстраивании предметных и технологических решений в соответствии с моделью целей образования. Причем, в начальной школе педагог вынужден учитывать двойную цель: с одной стороны – это совершенствование детского интеллекта, а с другой - развитие личности. Это сверхсложное профессиональное действие, так как оно требует определенной гибкости в овладении предметной и технологической подготовкой [196].

В связи возросшим интересом к проблемам метаиндивидуальности в последние годы появились некоторые исследования, характеризующие влияние учителя начальных классов на личность его воспитанников. Так, первой работой подобного рода было диссертационное исследование С.В. Субботина. Опираясь на утверждение, что устойчивость к психическому стрессу является одним из важнейших профессионально значимых качеств учителя, он исследовал особенности индивидуальности школьников, обучающихся у стрессоустойчивых и стрессонеустойчивых учителей [199]. В результате исследования обнаружено, что ученики стрессоустойчивых учителей более доброжелательны, открыты, общительны, расслаблены и интровертированы; а ученики стрессонеустойчивых учителей более замкнуты, холодны, эмоционально нестабильны, покорны, зависимы, напряжены и экстравертированы.

В диссертационном исследовании Т.С. Рожок была сконструирована нормативная модель учебно-воспитательных умений [173]. Они формировались с учетом функциональных компонентов педагогической системы «учитель-ученик»: гностического, проектировочного, конструктивного, коммуникативного и организаторского. По степени важности умения распределяются таким образом: организаторские умения,

коммуникативные, гностические, проектировочные и конструктивные. Приоритет групп организаторских умений и следующих за ними коммуникативных определяется тем, что в эти группы входят умения, непосредственно обуславливающие эффективность деятельности учителя.

Данная система является эффективной, утверждает Т.С. Рожок. Критериями эффективности деятельности учителя начальных классов, согласно результатам исследования автора, можно считать: организацию активной деятельности ученика в учебно-воспитательном процессе; формирование мотива предстоящей деятельности; использование различных, в том числе и технических, источников знаний; обучение учащихся различным способам переработки информации; опору на сильные стороны ученика; опору на самостоятельность и самодеятельность ученика. При этом основными показателями эффективности взаимодействия в системе «учитель-ученик» становится познавательная и социальная самостоятельность учащихся [166].

Анализ образа «ученик» показывает, что в своих установках на ученика учителя разных групп существенно отличаются. *Учителя низкого уровня* мастерства не ожидают от типичных учащихся школы хороших учебных успехов, оправдывая это тем, что их индивидуальный потенциал не является для этого достаточным. Негативная эмоциональность образа типичного учащегося, неверие в силы ученика не создают важного мотивационного обеспечения в контактах учителя с учащимися. *Учителя среднего уровня* мастерства более оптимистически смотрят на своих воспитанников, на их возможности в овладении необходимыми знаниями, что сообщает образу ученика положительную валентность, являясь дополнительным мобилизирующим эффектом в актах взаимодействия с ним. *Учителя-мастера* испытывают доверие к интеллектуальным и личностным возможностям ученика. В образе учащегося отражаются не только непосредственно связанные с процессом обучения качества, но и те личностные особенности,

которые являются ядром его индивидуальности. Обращение к ним учителя-мастера создает благоприятные возможности для раскрытия этих черт и качеств в учебном взаимодействии [173].

Подытоживая сказанное, следует отметить наиболее важные моменты. Во-первых, проблемы СПД учителей начальных классов остаются малоисследованными на фоне работ, рассматривающих особенности СПД и СПО учителей среднего и старшего звена школы. Во-вторых, в литературе не является предметом специального анализа специфика СПД первых в связи с особенностями их работы в начальной школе. По существу отсутствуют работы, в которых рассматривается вопрос о метаэффекте СД учителей начальных классов в плане его влияния на СУД и ИИ учащихся.

### 1.3. Постановка проблемы и задачи исследования

Анализ литературы говорит о наличии исследований, рассматривающих особенности СПД и СПО учителей в связи со стажем работы, сферой профессионализации и разноуровневыми свойствами ИИ. Однако на этом фоне мало исследованными остаются проблемы СПД учителей начальных классов. Не являются предметом специального анализа специфика их СПД в связи с особенностями работы в системе начальной школы и необходимостью преподавания различных предметов. По существу отсутствуют работы, в которых рассматривается вопрос о метаэффекте СД учителей начальных классов в плане его влияния на СУД и ИИ учащихся.

Работы, рассматривающие СУД посвящены в основном особенностям СУД учащихся среднего и старшего звеньев школы, учащихся средне-специальных и высших учебных заведений. В исследованиях СУД учащихся начальных классов рассмотрены вопросы, касающиеся структуры СУД и основных факторов, его опосредующих. При этом не изученным остается проявление интеллектуального фактора в СУД младших школьников, недостаточно изучена связь СУД с мотивацией, показателями успешности в обучении и личностными свойствами.

Наименее изученными являются вопросы о связи СПД учителя начальных классов и СУД его учащихся, характеризующие метаэффект первого. Несмотря на то, что в литературе представлены различные аспекты влияния педагога (его СПД, личностных особенностей и пр.) на особенности детей (личностное развитие, интеллект, успешность в обучении, профессиональное самоопределение и пр.), нами не обнаружены исследования о связи СПД педагога и СУД учащихся. Между тем, именно вопросы связи «СД педагога – СУД учащихся начальных классов, свойства их ИИ» являются наиболее важными в первые годы обучения, когда закладываются основы учебной деятельности.

В соответствии со сказанным сформулированы гипотезы исследования и задачи по изучению СПД и ИИ учителей начальных классов, СУД и ИИ учащихся начальных классов, и влияния СПД учителя на СУД и ИИ учащихся.

## Глава 2. Организация и методы исследования

### 2.1. Организация исследования

В связи с поставленными задачами исследование шло по трем направлениям:

- 1) изучение СПД учителей начальных классов и свойств ИИ представителей различных стилей;
- 2) исследование СУД и свойств ИИ младших школьников;
- 3) изучение метаэффекта СПД учителей начальных классов в плане его влияния на СУД и свойства ИИ младших школьников.

Исследование проводилось с 2001 по 2004 г.г. в г. Березники Пермской области на базе общеобразовательных школ №№ 7, 9, 10, 12, 16, 18, 24. В работе принимали учителя начальных классов и их учащиеся.

Общее количество педагогов, принимавших участие в исследовании, составило 226 человек (на этой выборке проводилась стандартизация и апробация методики исследования СПД учителей начальных классов). Отбор испытуемых осуществлялся по следующим критериям:

- наличие высшего или средне-специального педагогического образования;
- опыт работы в начальном звене школы (стаж не менее 5 лет);
- работа по традиционной программе обучения;
- успешность педагогической деятельности (I или II квалификационная категория, положительная экспертная деятельность учителя экспертами. В качестве экспертов были отобраны представители администрации школ и руководители методического объединения учителей начальных классов).

Для проведения основной части исследования были отобраны 72 педагога, с которыми и происходила вся дальнейшая работа. Это были женщины-учителя, работающие по традиционной программе и имеющие



стаж педагогической деятельности от 5 до 20 лет. Все испытуемые имеют высшее или среднее педагогическое образование, I или II категорию (некоторые характеристики выборки представлены в Приложении 1).

Выборку школьников составили учащиеся 2-3 классов общеобразовательных школ (в возрасте от 8 до 9 лет), которые занимаются по традиционной программе и обучаются под руководством одного и того же педагога с 1 класса. Подобные критерии отбора испытуемых связаны с предположением о том, что СПД деятельности учителя влияет на стилевые и индивидуальные особенности детей (но подобное влияние может обнаружиться не сразу, а через некоторый период обучения).

Таким образом, экспериментальное исследование проводилось в течение 3 лет и осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе осуществлялась разработка и апробация методики исследования СД учителей начальных классов. В результате этой работы были получены индивидуальные показатели СПД учителей начальных классов. Из общей выборки были организованы 2 выборки учителей в соответствии с преобладающими внутрисклассовыми характеристиками. Для этого по переменным четырех индексов СПД проводился кластерный анализ в общей выборке (Приложение 2). Он показал два варианта деления выборки – на два и на три кластера. В соответствии с задачами исследования было принято решение выделить две группы учителей начальных классов, получившие условные названия «1 группа» (с преобладанием самоорганизационных действий) и «2 группа» (с преобладанием действий, направленных на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся).

При этом в основной части исследования не принимали участие те педагоги, результаты обследования которых были «выбракованы». Процедура обследования СПД строится на методе самооценки. В связи с этим возможно искажение результатов под влиянием феномена «социальной желательности». Поэтому ответы педагогов соотносились с ответами

экспертов по тем же самым вопросам. Применялся «критерий выбраковки» и в случае серьезного расхождения результаты данного испытуемого не учитывались в последующей работе.

Во второй части исследования участвовали 72 педагога, характеристики которых в полной мере отвечают критериям экспериментальной группы. При работе с данной выборкой были определены отличительные индивидуальные особенности представителей различных стилей педагогической деятельности (личностные и интеллектуальные особенности, коммуникативные и организаторские склонности, нейро- и психодинамические особенности).

На третьем этапе проводилась разработка и апробация методики исследования стиля учебной деятельности младших школьников. В работе по стандартизации методики приняли участие 166 учащихся младших классов;

На заключительном этапе исследования были отобраны по 4 учителя - наиболее типичных представителя каждого СПД и исследованы стилевые и индивидуальные особенности их воспитанников. Краткие характеристики учителей (возраст, стаж и пр.) представлены в Приложении 3. Все учителя в возрасте от 29 до 42 лет, имеют высшее специальное или среднее специальное образование, сделали от 2 до 4 классных выпусков, имеют I или II квалификационную категорию. Все испытуемые участвовали в городских или областных конкурсах и имеют средний балл согласно экспертной оценке от 4,1 до 4,6 (при максимальном значении = 5,0). В работе участвовали 112 школьников, обучающихся у педагогов 1 группы и 104 школьника, обучающихся у педагогов 2 группы.

Таким образом, анализ данных в исследовании осуществлялся сначала в общей выборке учителей начальных классов, затем в двух группах учителей с различными СПД по 36 человек в каждой исследовались индивидуальные особенности педагогов.

Далее в классах восьми типичных представителей выделенных стилей были изучены особенности СУД и ИИ их учащихся. СПД учителей с целью выявления его метаэффекта сопоставлялся с СУД и свойствами ИИ учащихся.

В целом за весь период исследовательской работы в ней приняли участие 508 человек: 282 педагога и 226 школьников. Итоговые выборки испытуемых соответствует нормальному распределению признака.

Все испытуемые принимали участие в исследовании исключительно на добровольной основе. Ведущим мотивом участия в исследовании для педагогов являлся мотив самопознания особенностей своей личности, а также мотив познания личности и потенциала учебной деятельности учащихся. По результатам диагностики для всех учителей были организованы индивидуальные консультации, а в некоторых школах методические объединения. Всем педагогам были предоставлены практические материалы с подробным описанием результатов мониторинга. Со специалистами, работающими с детьми, и родителями школьников были проведены индивидуальные консультации.

## 2.2. Методы исследования

### 2.2.1. Методики, примененные для анализа стиля деятельности и индивидуальных особенностей учителей начальных классов

Выбор психодиагностического инструментария осуществлялся в соответствии с поставленными задачами исследования и требованиями валидности, надежности, стандартизации и адаптации используемых методик.

Для анализа стиля деятельности и индивидуальных особенностей учителей начальных классов применялись следующие методики:

1) Методика «Особенности стиля деятельности учителей начальных классов». Методика разработана с учетом и на основе данных исследований А.А. Коротаева и Т.С. Тамбовцевой, Н.И. Петровой, А.Г. Исмагиловой, Ю.С. Шведчиковой, Т.С. Рожок. Методика соответствует концепции СД. Опросник отражает СПД в традиционном понимании и учитывает характеристику педагогической деятельности как направленной на личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие ребенка.

Опросник прошел эмпирическую проверку в ходе исследований в 2001-2003 г.г. на выборке из 282 педагогов. В процессе работы прошли проверку 3 варианта опросника. В ходе этих исследований уточнялась структура опросника и вопросы, образующие его блоки (шкалы). В итоге после удаления неинформативных, противоречивых и непонятных вопросов их количество сократилось от 120 до 80. Общее количество блоков опросника уменьшилось от 12 до 4-х. Уменьшение количества блоков (шкал) опросника связано с тем, что в практике работы применять такую громоздкую методику было бы крайне сложно (это отметили более 80 % экспертов, принимавших участие в стандартизации методики). Кроме того, образовавшиеся в итоге 4 базовые шкалы вобрали в себя характеристики всех 12 – ти первичных шкал. Например, итоговый блок «Самоорганизационные

действия» включает в себя блоки, определенные в первом варианте методики: содержательная подготовка, саморегуляционная подготовка, рефлексивные действия.

Сокращение количества вопросов связано с «выбраковкой» некоторых из них. Вопросы (утверждения) удалялись в том случае, если более 5 % экспертов оценивали их как неинформативные.

В итоговом варианте опросника образовалось 4 шкалы. Охарактеризуем коротко каждую из них.

1 блок вопросов получил название «Коммуникативные действия» - это один из наиболее важных аспектов деятельности педагога (Н.И. Петрова, А.А. Коротаев и др.), который обуславливает его стиль. Педагогическая деятельность – это деятельность, которая относится к системе «человек-человек» (Е.А. Климов), ее эффективность, безусловно, детерминирована грамотным взаимодействием педагога с учащимися.

2 блок вопросов называется «Действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся». Он характеризует умение педагога организовать интеллектуальную деятельность учащихся, что особенно важно в первые годы обучения в школе (Н.С. Лейтес, Д.Б. Эльконин и др.).

3 блок вопросов назван «Организационные действия» - эта характеристика традиционно выделяется в исследованиях по вопросам СГД. Он отражает, насколько грамотно и эффективно выстраивает педагогический процесс учитель и формирует у школьников учебную деятельность.

4 блок – «Самоорганизационные действия». Он включает в себя рефлексивные, саморегуляционные действия (Ю.С. Шведчикова, Т.С. Рожок). В начальной школе эффект самоорганизации в деятельности педагога приобретает особое значение, т.к. преподавание в младших классов является специфичным. Во-первых, учитель в одном лице преподаёт несколько предметов, устанавливая межпредметные связи и сложные планы

действий. Во-вторых, самоорганизация деятельности педагога может отражаться в самоорганизации и организации деятельности учащихся, только начинающейся складываться в первые годы обучения в школе.

Методика прошла проверку на валидность и надежность.

1. Ре-тестовая надежность вычислялась путем подсчёта коэффициента ранговой корреляции по Ч. Спирмену между шкалами опросника через два месяца на одной и той же выборке педагогов. По всем шкалам наблюдается достаточно высокая устойчивость во времени тестовых оценок у одних и тех же испытуемых. Коэффициент корреляции варьирует от 0,722 до 0,918 (Приложение 5.1.).

2. Надежность факторной структуры теста определялась путем сравнения факторных структур (по методу главных компонент шкал теста и ре-теста (Приложение 5.2.)). В результате факторизации в обоих случаях (тест и ре-тест) было образовано по одному устойчивому фактору, который вобрал в себя все 4 показателя СПД. В незначительной степени варьировались лишь факторные веса показателей.

3. Внутренняя валидность определялась путем подсчета корреляции методом К. Пирсона между шкалами теста (Приложение 5.3.). Во всех корреляционных связях коэффициент варьировал в пределах допустимого: от 0,29 до 0,64.

Таким образом, опросник соответствует основным требованиям, применяемым в эмпирических исследованиях. Представляем его краткую характеристику.

- Цель методики: изучение стилевых особенностей деятельности педагогов;
- Стимульный материал: бланк опросника (Приложение 4)
- Процедура проведения: обследование проводится индивидуально методом самооценки. Педагогу необходимо ответить на 80 вопросов в соответствии со следующей инструкцией: «Вам предлагается оценить

степень выраженности показателей, характеризующих стиль Вашей педагогической деятельности. Показатели объединены в 4 блока: коммуникативные действия, действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся, организационные действия, самоорганизационные действия. Оценка производится по следующим параметрам: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «всегда». Вы можете выбрать один из вариантов, поставив в соответствующей графе знак «плюс» или «галочка». Обязательно дать ответ по каждому из пунктов».

- Процедура обработки: в соответствии с ответами испытуемых происходит начисление баллов: «никогда» - 1 балл, «редко» - 2 балла, «иногда» - 3 балла, «часто» - 4 балла, «всегда» - 5 баллов. На основе суммирования баллов определяется степень выраженности каждого из четырех анализируемых показателей. Максимальное количество баллов по каждому из 4-х показателей – 100.

2) Краткий ориентировочный тест Вандерлинка (адаптированный вариант Загорской, Шляпова) [35].

- Цель: изучение уровня интеллектуального развития.
- Стимульный материал: бланк вопросов, ответов.
- Процедура проведения: испытуемому предлагается в индивидуальной форме ответить на 50 вопросов в течение 20 минут. Необходимо ответить на столько вопросов, сколько получится, не тратя много времени на один вопрос. Если вопрос окажется слишком трудным, можно переходить к следующему вопросу. После инструкции предлагается тренировочная серия.

- Процедура обработки: за каждый правильный ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл. В результате испытуемый может получить от 0 до 50 баллов, что характеризует уровень его интеллектуального развития (низкий, сниженный, в пределах нормы, высокий или очень высокий).

### 3) Методика оценки личностных особенностей Р. Кеттелла [176].

- Цель: анализ личностных особенностей.
- Стимульный материал: бланк для индивидуального опроса испытуемых.
- Процедура исследования: испытуемый выбирает ответ на вопрос из предложенного перечня (2 или 3 варианта ответов). Количество вопросов – 187, ответы на них позволяют оценить различные личностные особенности. Измерялись 16 факторов: А (шизотимия/аффектотимия), В (конкретность/абстрактность мышления), С (слабость/сила Я), F (покорность/доминантность), G (слабость/сила сверх-Я), Н (робость/смелость), I (жесткость/мягкость), L (доверчивость/подозрительность), М (практичность/мечтательность), N (наивность/проницательность), О (адекватность/чувство вины), Q<sub>1</sub> (консерватизм/радикализм), Q<sub>2</sub> (зависимость/самодостаточность), Q<sub>3</sub> (низкий/высокий самоконтроль), Q<sub>4</sub> (расслабленность/напряженность).
- Процедура обработки: осуществляется путем сопоставления результатов теста с ключом. За каждый совпадающий ответ насчитывается 1 балл. В результате определяется сумма баллов по каждому из 16-ти показателей.

### 4) Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей – КОС (В. Синавский, Б.А. Федоришин) [165].

- Цель: оценка выраженности коммуникативных и организаторских склонностей личности.
- Стимульный материал: вопросник КОС и бланк ответов.
- Процедура исследования: испытуемый в индивидуальном порядке отвечает на 40 вопросов. Если ответ положительный, в бланке ответов ставится знак «+», если отрицательный – знак «-».
- Процедура обработки: ответы испытуемого сопоставляются с дешифратором. В результате вычисляются оценочные коэффициенты коммуникативных и организаторских склонностей как отношение количества



совпадающих ответов к максимально возможному числу совпадений. Результат сопоставляется с оценочными шкалами.

5) Методика «Опросник структуры темперамента» (В.М. Русалов).  
[179].

- Цель: выявление особенностей структуры темперамента.
- Стимульный материал: опросник темперамента (бланк).
- Процедура проведения: учитель индивидуально отвечает на 105 вопросов. Варианты ответов: «да» или «нет». В каждом из вопросов испытуемый указывает один из ответов, обозначая его каким-либо знаком.
- Процедура обработки: для каждого свойства темперамента указаны соответствующие ему номера вопросов и варианты ответов на них. Если выбранный ответ совпадает с ключом, то по данному свойству выставляется 1 балл. Степень каждого из восьми свойств темперамента оценивается по числу полученных баллов.

6) Методика диагностики свойств нервной системы Я. Стреляу [135, 244].

- Цель: изучение основных характеристик нервной деятельности: уровня возбуждения, уровня процессов торможения и уровня подвижности нервных процессов.
- Стимульный материал: бланк вопросов и ответов.
- Процедура проведения: испытуемому предлагается в индивидуальной форме ответить на 134 вопроса, предполагающих один из вариантов ответа: «да», «нет», «не знаю».
- Процедура обработки: оценка степени выраженности каждого свойства производится путем суммирования баллов полученных за ответы на вопросы. Сумма в 42 балла и выше по каждому свойству рассматривается как высокая степень его выраженности.

### 2.2.2. Методики, примененные для анализа стиля деятельности и индивидуальных особенностей младших школьников

#### 1) Методика «Стиль учебной деятельности младших школьников».

Методика разработана на основе опросника Е.В. Ильиной [72]. Для насыщения шкал опросника вопросами, отражающими особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте использовались данные исследований А.К. Байметова, Т.С. Рожок, О.С. Самбикиной.

Стандартизация методики проводилась на выборке из 66 учащихся начальных классов (в возрасте 8-9 лет). В первом варианте методики фигурировали 12 шкал по 12 вопросов в каждой. С помощью экспертов, а также методом корреляционного анализа утверждений внутри шкал были «выбракованы» утверждения, которые не являются информативными. В результате в итоговом варианте осталось 12 шкал по 10 утверждений в каждой, т.к. экспертами были выбракованы некоторые вопросы.

Методика прошла проверку на валидность и надежность в соответствии с процедурами, аналогичными группе педагогов..

Ре-тестовая надежность вычислялась путем подсчета коэффициента ранговой корреляции по Ч. Спирмену. По всем шкалам наблюдается достаточно высокая устойчивость во времени тестовых оценок у одних и тех же испытуемых. Коэффициент корреляции варьирует от 0,642 до 0,904 (Приложение 7.1.).

Надежность факторной структуры теста определялась путем сравнения факторных структур (по методу главных компонент шкал теста и ре-теста (Приложение 7.2.)). В результате факторизации в обоих случаях (тест и ре-тест) было образовано по одному устойчивому фактору, который вобрал в себя все показатели СУД и по одному дополнительному фактору, включающему ситуационные характеристики.

Внутренняя валидность определялась путем подсчета корреляции методом К. Пирсона между шкалами теста (Приложение 7.3.). Во всех корреляционных связях коэффициент варьировал в пределах допустимого: от 0,23 до 0,87.

Таким образом, опросник соответствует основным требованиям, применяемым в эмпирических исследованиях. Представляем его краткую характеристику.

- Цель: изучение стиля учебной деятельности младших школьников.
- Стимульный материал: опросник, текст которого представлен в Приложении 6.

- Процедура проведения: Данная методика позволяет с помощью экспертных оценок (экспертами выступают учителя, родители и завучи начальных классов) оценить проявление 12 показателей учебной деятельности младших школьников:

- интеллектуальная активность;
- стремление к интеллектуальной активности;
- саморегуляция деятельности;
- организованность;
- работоспособность;
- позитивная коммуникативная активность;
- скоростные характеристики;
- ориентировочные компоненты деятельности;
- предпочтение спокойных ситуаций деятельности;
- предпочтение усложненных ситуаций деятельности;
- недостаточная учебная активность;
- негативная коммуникативная активность.

Каждый из 12 показателей оценивается по 10 параметрам в соответствии со шкалой: «никогда» - 1 балл, «редко» - 2 балла, «иногда» - 3 балла, «часто» - 4 балла, «всегда» - 5 баллов.

- Процедура обработки: На основе суммирования баллов определяется степень выраженности каждого из анализируемых показателей, которая варьируется в пределах от 0 до 50. Комплексная оценка учебной деятельности по данной методике позволяет оценить структуру и степень выраженности компонентов СУД младших школьников.

2) Экспресс-диагностика уровней обученности и обучаемости школьника (А.К. Маркова)[138].

- Цель: определение с помощью экспертной оценки учителя уровней обученности и обучаемости школьника по основным предметам (математика, русский язык, чтение).

- Стимульный материал: расходные бланки на каждого учащегося.

- Процедура проведения: расходные бланки заполняет учитель и педагог группы продленного дня. Для этого на каждой из 19 линий, расположенных между полярными суждениями, касающимися оценки знаний (4 линии), уровня овладения способами действий (8 линий) и обучаемости (7 линий) учитель делает пометки кодировочным карандашом.

- Процедура обработки: с помощью линейки определяется расстояние от места пересечения кодировки с линией до ее конца. Так получают промежуточные показатели, на основе которых рассчитываются основные.

3) Методика «Прогрессивные матрицы Равена» [165].

- Цель: исследование индивидуальных особенностей мышления.

- Стимульный материал: карточки с изображением заданий серий А и В с возрастающей степенью сложности, бланк для ответов.

- Процедура проведения: ребенку в индивидуальном порядке предъявляются карточки. Рассмотрев каждую из них, испытуемый должен дать ответ, который экспериментатор фиксирует в бланке ответов.

- Процедура обработки: в соответствии с ключом в зависимости от возраста испытуемых. Оцениваются три параметра: показатель

анализа/синтеза (серия А), показатель аналогии (серия В) и средний показатель мышления.

4) Диагностика «Оценка школьной мотивации учащихся начальной школы» (Н.Г. Лусканова) [131].

- Цель: анализ эмоционального реагирования на школьную ситуацию.
- Стимульный материал: бланк для фиксации ответов ребенка.
- Процедура проведения: в ходе индивидуальной беседы с ребенком ему предлагается ответить на 10 вопросов, выбрав один из трех вариантов ответа в каждом вопросе.
- Процедура обработки: с помощью ключа определяется сумма баллов. Она характеризует один из пяти уровней школьной мотивации.

5) Методика «Страна Вообразия» (В.С. Юркевич) [166].

- Цель: диагностика уровня познавательной потребности детей младшего школьного возраста.
- Стимульный материал: 6 цветных картинок с изображением различных рисунков (волшебник, мудрец, ковер-самолет, чудо-машина, книга, мама и ребенок), бланк для фиксации ответов ребенка.
- Процедура проведения: обследование проводится в виде игры. Ребенку предлагается отправиться в путешествие в страну Вообразию и пофантазировать. Например, можно загадать любые 5 желаний волшебнику. Время работы с каждой картинкой ограничено. Все ответы ребенка фиксируются в специальных бланках.
- Процедура обработки: подсчитывается сумма ответов познавательного характера, которая может варьироваться в следующих пределах: высокий уровень – от 9 познавательных ответов и выше, средний уровень - от 3 до 8 ответов, низкий уровень – 2 и меньше ответов познавательного содержания.

6) Методика оценки личностных особенностей Р. Кеттелла 12 PF[176].

- Цель: анализ характеристик личностных качеств личности детей 8-12 лет.
- Стимульный материал: опросник личности (форма А и форма В по 60 вопросов в каждой).
- Процедура проведения: обследование проводится в групповой форме. Детям предлагается выбрать один из двух (трех) ответов на предлагаемые вопросы (количество вопросов – 120). Анализировались следующие факторы: замкнутость/общительность; конкретность/абстрактность мышления; неуверенность/уверенность; сдержанность/нетерпеливость; покорность/доминантность; озабоченность/беспечность; слабость/сила сверх-Я; робость/смелость; жесткость/мягкосердечность; спокойствие/тревожность; низкий/высокий самоконтроль; расслабленность/напряженность.
- Процедура обработки: при оценке используется бланк-ключ. Каждое совпадение оценивается в 1 балл. Затем все баллы в 1-й и 2-й частях суммируются по каждому фактору.

7) Изучение типологических особенностей ребенка [135]. Методика составлена на основе метода наблюдений за некоторыми индивидуальными психологическими особенностями ребенка, предложенного В.Л. Марищук и сотрудниками.

- Цель: анализ типологических особенностей (сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов).
- Стимульный материал: расходные бланки на каждого учащегося.
- Процедура проведения: с помощью наблюдения за поведением ребенка в повседневной жизни, бесед с учителем и родителями оцениваются показатели силы возбудительного процесса, силы тормозного процесса и подвижности нервных процессов. Каждый показатель оценивается по совокупности признаков по 9-балльной шкале.

- Процедура обработки: каждый из трех показателей характеризуется шестью признаками. Путем суммирования этих признаков определяется общий показатель.

Все полученные результаты прошли проверку на нормальность распределения и были обработаны с использованием математических методов статистической обработки данных: методы вычисления средних данных, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок,  $\chi^2$  – критерий, корреляционный анализ методом К. Пирсона, факторный анализ (метод средних компонент), кластерный анализ. Обработка результатов осуществлялась в программах «Excel» и «Statistika 5.5.for Windows». Выбор данного комплекса методов статистической обработки данных связан с целями и задачами исследования, которые он позволяет решить.

Исследованные показатели в группах педагогов и учителей получили соответствующие условные обозначения, которые представлены в Приложении 8.

### ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.

#### 3.1. Результаты исследования стиля педагогической деятельности учителей начальных классов

Для выделения стилей педагогической деятельности учителей начальных классов нами были обследованы испытуемые по всем четырем параметрам стилевых особенностей: коммуникативные действия, действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся, организационные и самоорганизационные действия.

Далее был проведен кластерный анализ (Приложение 2), результаты которого позволили разделить учителей на две группы по 36 человек в каждой. Группы получили условные названия в соответствии с преобладанием того или иного стилевого параметра:

1 группа - учителя с преобладанием самоорганизационных характеристик в деятельности (здесь и далее по тексту «первая группа»);

2 группа - учителя с преобладанием действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся (здесь и далее по тексту «вторая группа»).

Для определения различий в сформированности компонентов СПД было проведено сравнение средних значений показателей методом Т-критерия Стьюдента. Сравнительные данные представлены в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1

Различия в развитии СПД у учителей 1 и 2 групп

| показатели<br>группы | Коммуникативные<br>действия | Действия, активизи-<br>рующие интеллект.<br>деят-ть учащихся | Организационные<br>действия | Самоорганиза-<br>ционные<br>действия |
|----------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1 группа             | 83,2                        | 86,9                                                         | 83,8                        | 88,0                                 |
| 2 группа             | 74,9                        | 76,2                                                         | 73,0                        | 72,8                                 |
| Т-критерий           | 5,13                        | 4,37                                                         | 7,30                        | 9,05                                 |
| р                    | 0,00***                     | 0,00***                                                      | 0,00***                     | 0,00***                              |



Представители обеих групп имеют разновыраженные показатели СПД. Но очевидно, что педагоги 1 группы по всем показателям опережают коллег из 2 группы ( $p < 0,001$ ).

Между тем, у учителей обеих групп стилевые характеристики находятся в пределах достаточно высокого уровня развития. При этом у учителей 1 группы все 4 показателя превышают среднестатистические характеристики. А у учителей 2 группы один показатель также превышает средний уровень (действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся), другой находится на границе среднего и высокого уровней (коммуникативные действия), а два остальных показателя близки к высокому уровню. Таким образом, есть основание считать, что для учителей обеих групп характерен достаточно высокий уровень развития стилевых характеристик. Однако у первых абсолютные показатели несколько выше, чем у вторых. Их стилевые характеристики в пределах отмеченного уровня имеют более выраженный характер.

Можно говорить об определенных преимуществах учителей 1 группы в отношении стилевых характеристик. Однако различия в стиле проявляются не только в этом. Обращает на себя внимание преобладание определенных процессуальных характеристик стиля у представителей двух групп. У первых таким параметром являются «действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся», а у вторых - «саморганизационные действия». Данное преобладание подтверждается не только величиной средних показателей, что нашло отражение в результатах кластерного анализа, но и количеством связей преобладающей стилиевой характеристики с остальными параметрами.

Далее более детально проанализируем особенности стилевых характеристик представителей выделенных стилей.

Для первых характерны более развитые коммуникативные действия, организационные и самоорганизационные действия, а также действия, активизирующие мыслительную деятельность учащихся. Например, более

развитые коммуникативные действия характеризуются тем, что учитель избегает проявлений неприязни к ученикам, старается употреблять на уроке шутки и юмор, мимикой выражает одобрение или неодобрение учащихся и т.д.

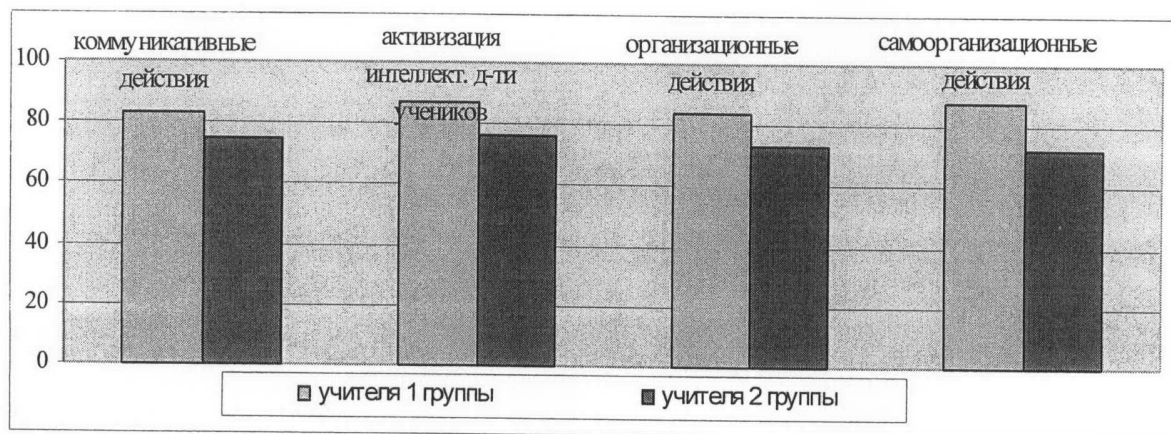


Рис. 1. Сравнительный анализ показателей СПД у выделенных групп учителей

Действия учителей 1 группы, направленные на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся, характеризуются использованием различных способов мотивации учебной деятельности, умением задавать разнообразные типы вопросов (на воспроизведение, на сравнение, обобщающие вопросы и пр.). Учителя 1 группы стараются максимально индивидуализировать работу с детьми - при подборе домашних заданий некоторым школьникам предлагают творческие задания, проявляют повышенное внимание к учащимся с нестандартным мышлением.

Высокоразвитые организационные действия учителей 1 стиля включают в себя умение кратко и четко формулировать вопросы, использовать различных способов оценки и самооценки учебной деятельности, поддерживать дисциплину в классе и т.д.

Более высокая самоорганизация деятельности педагогов 1 группы заключается в применении различных видов планирования собственной деятельности, коррекции планов и самоконтроле. Много внимания такие педагоги уделяют профессиональному самосовершенствованию. Кроме того,

в масштабном исследовании Т.С. Рожок, проведенном на выборке учителей начальных классов было убедительно показано, что при высоком уровне профессионального мастерства в действиях учителей начальных классов наблюдается эффект самоорганизации, который заключается в максимальном приближении к представлению о наивысшем технологическом уровне деятельности

Таким образом, при сопоставлении абсолютных величин СПД 1 стиль является более развитым, чем второй по всем четырем компонентам. Но проблема СД многоплановая, не всегда имеет смысл рассматривать стиль с точки зрения его совершенства/несовершенства. Поэтому в нашей работе исходным параметром для выделения СД стал преобладающий показатель у каждой из выделенных групп педагогов: это самоорганизация деятельности у первой группы, и действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся, у второй группы. В работе мы выделяем стили, оперируя преобладающими процессуальными характеристиками стиля.

Проанализируем внутреннюю структуру СПД учителей – представителей разных стилей (таблицы 2,3, рисунки 2,3). У учителей 1 группы она представляет собой систему прямо взаимосвязанных компонентов. Т.е. в процессе совершенствования даже одного показателя начинают активно развиваться и другие. Если один компонент активизируется, это ведет к большему проявлению других компонентов.

Таблица 2

Матрица интеркорреляции показателей СПД учителей 1 группы

| Показатели (n=36)                                    | Коммуникативные действия | Действия, активизирующие инт.д-ть учащихся | Организационные действия | Самоорганизационные действия |
|------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Коммуникативные действия                             | 1.000                    |                                            |                          |                              |
| Действия, активизирующие интеллект. деят-ть учащихся | 0.81***                  | 1.000                                      |                          |                              |
| Организационные действия                             | -0.06                    | 0.20                                       | 1.000                    |                              |
| Самоорганизационные действия                         | 0.34*                    | 0.63***                                    | 0.29*                    | 1.000                        |

Выявлены связи коммуникативных действий и действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся ( $p < 0,001$ ), коммуникативных и самоорганизационных действий ( $p < 0,05$ ). Также взаимосвязаны действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся и самоорганизационные действия ( $p < 0,01$ ), самоорганизационные и организационные действия ( $p < 0,05$ ).

Центральным компонентом структуры СПД являются самоорганизационные действия. Именно эта характеристика обнаружила связи со всеми компонентами СД. Возможно, у учителей 1 группы именно самоорганизация выступает ядром стиля. Способность к самоорганизации предполагает развитые умения составлять, корректировать и изменять планы работы, развитые навыки анализа и самоанализа деятельности, а также видение близких и отдаленных результатов деятельности.

Чем больше внимания обладатель 1 стиля уделяет самоорганизации собственной деятельности, тем активнее его коммуникативные и организационные действия, тем ярче и богаче приемы активизации интеллектуальной деятельности учащихся. И, наоборот, чем более коммуникабелен педагог 1 группы, чем больше внимания он уделяет организации учащихся и их интеллектуальной деятельности, тем выше его самоорганизация. Возможно, именно самоорганизация является фундаментом СПД учителей 1 группы.



Рис.2. Связи компонентов СПД  
в 1 группе учителей

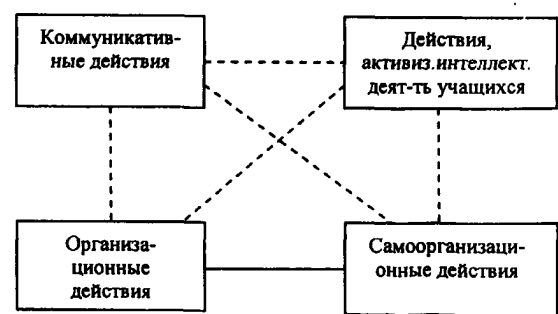


Рис. 3. Связи компонентов СПД  
во 2 группе учителей

Наименее вовлеченным в структуре СПД у учителей 1 группы оказался показатель «организационные действия» (умение инструктировать учащихся, формулировать вопросы к ним, исправлять ошибки в их ответах, контролировать дисциплину на уроке и т.д.), обнаружив только одну связь с самоорганизацией деятельности. Видимо, этот показатель является обособленным компонентом СПД, опосредующим эффективность работы в гораздо меньшей степени, чем другие показатели.

Иную структуру представляет собой СПД учителей 2 группы (табл. 3).

Таблица 3

Матрица интеркорреляции показателей СПД учителей 2 группы

| Показатели (n=36)                                    | Коммуникативные действия | Действия, активизирующие интеллект. деят-ть учащихся | Организационные действия | Самоорганизационные действия |
|------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Коммуникативные действия                             | 1.000                    |                                                      |                          |                              |
| Действия, активизирующие интеллект. деят-ть учащихся | -0.29*                   | 1.000                                                |                          |                              |
| Организационные действия                             | -0.37*                   | -0.31*                                               | 1.000                    |                              |
| Самоорганизационные действия                         | -0.44**                  | -0.37*                                               | 0.27 <sup>†</sup>        | 1.000                        |

Как видно, большинство связей здесь имеют обратный характер, т.е. развитие одного показателя влечет за собой снижение другого.

Обнаружено, что коммуникативные действия обратно коррелирует с организационными действиями ( $p < 0,05$ ), действиями, активизирующими интеллектуальную деятельность учащихся ( $p < 0,05$ ) и самоорганизационными действиями ( $p < 0,01$ ). Последние, в свою очередь, имеет обратную связь с действиями, активизирующими интеллектуальную деятельность учащихся ( $p < 0,05$ ).

Самоорганизационные действия снижаются при увеличении действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся. И, наоборот, при повышении самоорганизационных, организационных действий, снижаются коммуникативные действия педагогов 2 группы.

Возможно, во 2 группе педагогов с увеличением коммуникативных действий снижается уровень организационных и самоорганизационных

действий. То есть, когда учитель-представитель 2 группы начинает обращать внимание на процесс непосредственного общения с детьми (употребляет шутки, юмор, стремится к получению «обратной связи»), он «забывает» учитывать индивидуальные умственные возможности детей, менее четко формулирует вопросы и инструкции для учащихся. При этом он также выпускает из виду аналитический этап собственной деятельности.

Отдельно следует сказать о тенденции к связи показателей организационных и самоорганизационных действий, которая в отличие от других связей имеет прямой характер. Возможно, с повышением культуры самоорганизации профессиональной деятельности учителей 2 группы совершенствуется и система организационных действий в отношении учеников. И, наоборот, совершенствование организационных приемов и действий в отношении школьников вынуждает учителя обратить внимание на организацию собственной деятельности.

Можно говорить о том, что у учителей 2 группы стиль является специфической структурой и предположить, что компоненты взаимообусловлены сложными компенсаторными связями. Так, показатель «коммуникативные действия», как и любой другой, начинает играть компенсирующую роль в отношении менее выраженных других показателей.

Общая характеристика стилей позволяет сделать вывод о том, что первый стиль является более устойчивым, стабильным, предсказуемым в силу прямых и более выраженных связей. Вероятно, он более адаптивный (обладатели этого стиля имеют выраженные возможности, которые реализуются в деятельности напрямую и компенсаторные механизмы в данной структуре не нужны). Второй стиль представляется более сложной, специфической, менее предсказуемой структурой в силу преобладания обратных связей. При усилении преобладающей характеристики второго стиля может происходить «подавление» остальных характеристик.

Таким образом, можно сделать вывод о своеобразии СПД у учителей начальных классов. Несмотря на общую для всех них деятельность –

обучение младших школьников по традиционной программе, учителя с разными стилями демонстрируют индивидуальные различия в проявлении СПД в зависимости от принадлежности к 1 или 2 стилевой группе. Стиль представителей 1 группы можно охарактеризовать как однонаправленную структуру, в которой все показатели прямо взаимосвязаны и взаимообусловлены. Стиль представителей 2 группы представляется более специфической структурой, показатели которой в большинстве своем имеют сложные обратные связи.

Специфичность структуры стилей, подтверждается результатами корреляционного анализа – не только характером, но и силой связей. У учителей 1 группы сила связей между компонентами стиля несколько выше, т.к. выше уровень статистической значимости.

### 3.2. Сравнительный анализ индивидуальности учителей начальных классов с различными стилями деятельности

Далее нами был проведен сравнительный анализ интеллекта, коммуникативных и организаторских склонностей, а также личностных черт у представителей двух стилей. Данные описаны в таблице 4. Личностные профили учителей 1 и 2 групп отражены в рисунке 4.

Таблица 4

Различия в интеллекте, коммуникативных и организаторских склонностях, личностных особенностей учителей 1 и 2 групп

| Условные обозначения        | Показатели (n=72)                    | Учителя 1 группы | Учителя 2 группы | T-критерий       | p            |
|-----------------------------|--------------------------------------|------------------|------------------|------------------|--------------|
| JQ                          | <b>Интеллектуальные способности</b>  | <b>32,7</b>      | <b>26,8</b>      | <b>3,22***</b>   | <b>0,001</b> |
| КС                          | Коммуникативные склонности           | 2,67             | 1,67             | 0,900            | 0,317        |
| ОС                          | Организаторские склонности           | 3,44             | 2,33             | 0,938            | 0,317        |
| Фактор А                    | Замкнутость/общительность            | 8,22             | 7,67             | 1,576            | 0,109        |
| Фактор В                    | Конкретность/абстрактность мышления  | 4,33             | 3,67             | 0,591            | 0,548        |
| Фактор С                    | Слабость/сила Я                      | 7,33             | 7,22             | 0,217            | 0,841        |
| <b>Фактор Е</b>             | <b>Покорность/доминантность</b>      | <b>3,89</b>      | <b>5,44</b>      | <b>-3,384***</b> | <b>0,000</b> |
| Фактор F                    | Озабоченность/беспечность            | 6,31             | 5,67             | 0,573            | 0,548        |
| <b>Фактор G</b>             | <b>Слабость/сила сверх-Я</b>         | <b>9,00</b>      | <b>7,00</b>      | <b>3,169***</b>  | <b>0,002</b> |
| Фактор H                    | Робость/смелость                     | 7,56             | 6,56             | 1,689            | 0,089        |
| Фактор I                    | Жесткость/мягкосердечность           | 8,33             | 7,78             | 0,969            | 0,317        |
| Фактор L                    | Доверчивость/подозрительность        | 5,22             | 5,11             | 0,240            | 0,841        |
| Фактор M                    | Практичность/мечтательность          | 7,22             | 7,22             | 0,00             | 1,000        |
| Фактор N                    | Наивность/проницательность           | 6,33             | 6,00             | 0,599            | 0,548        |
| Фактор O                    | Адекватность/чувство вины            | 6,78             | 6,78             | 0,00             | 1,000        |
| <b>Фактор Q<sub>1</sub></b> | <b>Консерватизм/радикализм</b>       | <b>8,56</b>      | <b>7,11</b>      | <b>3,166**</b>   | <b>0,002</b> |
| <b>Фактор Q<sub>2</sub></b> | <b>Зависимость/самодостаточность</b> | <b>5,33</b>      | <b>6,22</b>      | <b>-3,819***</b> | <b>0,000</b> |
| <b>Фактор Q<sub>3</sub></b> | <b>Низкий/высокий самоконтроль</b>   | <b>7,44</b>      | <b>6,33</b>      | <b>2,937**</b>   | <b>0,002</b> |
| Фактор Q <sub>4</sub>       | Расслабленность/напряженность        | 5,89             | 5,56             | 0,618            | 0,548        |

В ходе анализа выявлены статистически значимые различия по некоторым показателям в пользу педагогов 1 группы. Они опережают своих коллег по развитию интеллектуальных способностей ( $p < 0,01$ ), по фактору G - слабость/сила сверх-Я ( $p < 0,001$ ), по фактору Q<sub>1</sub> - консерватизм/радикализм ( $p < 0,01$ ), по фактору Q<sub>3</sub> - низкий/высокий самоконтроль ( $p < 0,01$ ).

По отдельным показателям педагоги 2 группы опережают своих коллег: по фактору Е - покорность/доминантность ( $p < 0,001$ ), по фактору Q<sub>2</sub> - зависимость/самодостаточность ( $p < 0,001$ ). Не обнаружено различий в развитии коммуникативных и организаторских склонностей.





Рис. 4. Сравнительные профили личностных черт у учителей 1 и 2 группы

Таким образом, можно охарактеризовать различия в отношении изученных личностных характеристик. Педагоги 1 группы демонстрируют более высокий уровень интеллектуального развития, высокую степень принятия моральных норм – они сознательны, настойчивы, ответственны, иногда чрезмерно педантичны, на них можно положиться. Эти педагоги склонны к радикализму, в тоже время они обнаруживают черты покорности (уступчивость, конформность и корректность поведения) и групповой зависимости (предпочитают принимать решения вместе с другими, нуждаются в поддержке группы).

Учителя 2 группы имеют несколько меньший уровень развития интеллектуальных способностей. Они стремятся к доминированию (склонны к самоутверждению, властны, авторитарны) и достижению самодостаточности (независимы, действуют самостоятельно, не считаясь с мнением окружающих). При этом могут проявлять слабость сверх-Я (поверхностны, неустойчивы в достижении целей, избегают выполнения правил) и некоторый консерватизм. В сравнении со своими коллегами из 1 группы, учителя из 2 группы обнаружили менее высокий самоконтроль, т.е. последние более импульсивны, обращают меньше внимания на социальные требования и в поведении менее руководствуются волевым контролем.

Значимые различия по ряду личностных свойств подтверждают ранее сформулированное положение о наличии демократических тенденций у учителей 1 группы и автократических тенденций у учителей 2 группы. Если у первых в личностных характеристиках преобладает зависимость от группы, следование нормам и правилам, то у вторых проявляется определенная авторитарная позиция, которая выражается в самодостаточности наряду с критическим настроем по отношению к окружающим, недостаточном учете их мнения.

Важно проанализировать выявленные различия между группами в уровне интеллектуального развития ( $p < 0,001$ ). Так, педагоги 1 группы демонстрируют средний уровень интеллекта, но приближенный к высокому уровню (32,7 балла), а педагоги 2 группы показывают устойчивый средний уровень развития интеллекта (26,8 балла). Возможно, более высокий уровень интеллекта и обуславливает более совершенную систему самоорганизации деятельности, и наоборот, высокая самоорганизация деятельности может быть достигнута только за счет высокого интеллектуального развития. Эти данные согласуются с исследованиями, проведенными в Пермской психологической школе и констатирующими ведущую роль интеллектуального фактора в структуре СД [226].

Итак, можно сделать вывод о том, что учителя начальных классов из первой и второй групп имеют разноразличные различия в исследуемых личностных характеристиках. Первой группе в сравнении со второй присущи более высокий уровень абстрактного мышления, групповая зависимость, ориентация на моральные нормы и высокий самоконтроль. Для второй группы характерны менее высокий уровень интеллектуального развития (но в пределах нормы), склонность к доминированию и отсутствие внимания к групповым нормам и правилам. При этом они имеют менее высокий самоконтроль.

Нельзя не заметить, что в преобладающих внутрисистемных характеристиках и свойствах ИИ проявляются тенденции автократичности/

демократичности. Есть основания считать, что в структуре личности учителей с преобладанием самоорганизационных действий выражены демократические тенденции, а в структуре личности учителей с преобладанием действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся - авторитарные тенденции. Если у первых отчетливо выражена ориентация на организацию собственной деятельности с учетом интересов и индивидуальных характеристик учащихся, то у вторых преобладают действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся, что проявляется в приемах, связанных с предъявлением к учащимся действовать определенным образом в рамках поставленных задач. Представленные данные согласуются с результатами исследований А.А. Коротаева, Т.С. Тамбовцевой, А.Г. Исмагиловой, в работах которых также были обнаружены названные тенденции, но при изучении стиля педагогического общения.

Проанализируем выраженность нейро- и психодинамических свойств у выделенных групп учителей. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Различия в выраженности нейро- и психодинамических свойств  
у учителей из 1 и 2 групп

| Показатели (n=72)                    | Учителя 1 группы | Учителя 2 группы | Т-критерий      | p             |
|--------------------------------------|------------------|------------------|-----------------|---------------|
| <b>Эргичность в работе</b>           | <b>7,67</b>      | <b>5,56</b>      | <b>2,709**</b>  | <b>0,006</b>  |
| <b>Эргичность в общении с людьми</b> | <b>9,11</b>      | <b>6,33</b>      | <b>5,045***</b> | <b>0,000</b>  |
| <b>Пластичность в работе</b>         | <b>6,22</b>      | <b>3,67</b>      | <b>6,855***</b> | <b>0,000</b>  |
| Пластичность в общении с людьми      | 4,78             | 4,11             | 1,22            | 0,230         |
| Темп в работе                        | 6,00             | 4,56             | 1,313           | 0,193         |
| Темп в общении с людьми              | 6,56             | 7,22             | -0,667          | 0,483         |
| Эмоциональность в работе             | 9,56             | 9,00             | 1,581           | 0,109         |
| Эмоциональность в общении с людьми   | 9,00             | 8,33             | 1,100           | 0,271         |
| <b>Сила процессов возбуждения</b>    | <b>49,9</b>      | <b>40,0</b>      | <b>4,241***</b> | <b>0,0001</b> |
| Сила процессов торможения            | 57,4             | 58,0             | -0,309          | 0,764         |
| <b>Подвижность нервных процессов</b> | <b>54,8</b>      | <b>43,9</b>      | <b>4,762***</b> | <b>0,0001</b> |

Выявлены отчетливые различия в нейро- и психодинамических свойствах испытуемых с преобладанием всех характеристик у педагогов 1 группы. Так, эти учителя демонстрируют более выраженную в сравнении со своими коллегами эргичность в работе ( $p < 0,01$ ), в общении ( $p < 0,001$ ), пластичность в работе ( $p < 0,001$ ). При этом они имеют большую силу

процессов возбуждения ( $p < 0,001$ ) и демонстрируют высокую подвижность нервных процессов ( $p < 0,001$ ).

Педагоги из 2 группы относительно своих коллег, наоборот, в работе и общении менее эргичны, демонстрируют ригидность в процессе педагогической деятельности. Их нервная система несколько слабее, а подвижность нервных процессов ниже.

Полученные данные позволяют считать, что видимо, нейро- и психодинамические свойства учителей 1 группы являются более выраженными в сравнении с их коллегами из 2-й группы.

Анализ различий стилевых особенностей, интеллекта, организаторских и коммуникативных склонностей, личностных черт, а также нейро- и психодинамических свойств показал, что есть разноаспектные показатели, подтверждающие специфичность одного стиля в сравнении с другим.

Для более детального анализа нами были изучены связи компонентов СПД с индивидуальными особенностями у учителей двух групп. Результаты корреляционного анализа показателей СПД и личностных особенностей представлены в таблицах 6,7 и рисунках 5,6.

Корреляционный анализ обнаружил достаточное число связей между компонентами СПД и личностными особенностями у учителей 1 группы. Так, интеллектуальные способности коррелируют с коммуникативными действиями ( $p < 0,001$ ), действиями, активизирующими интеллектуальную деятельность учащихся ( $p < 0,001$ ) и самоорганизационными действиями педагогов ( $p < 0,01$ ).

Наличие связей интеллекта с большинством показателей СПД вполне объяснимо, т.к. интеллектуальный уровень развития педагога как личности непосредственно отражается в его профессиональной деятельности через призму стиля деятельности.

Коммуникативные и организаторские склонности прямо связаны с показателем «организационные действия» ( $p < 0,001$ ), организаторские склонности коррелируют с действиями, активизирующими

интеллектуальную деятельность учащихся ( $p < 0,05$ ). Возможно, педагог с организационной направленностью личности легко организует учащихся в процессе учебной деятельности и уделяет внимание неформальному общению с ними. Кроме того, чем больше развиты коммуникативные и организаторские склонности, тем более высокий уровень организационных действий демонстрирует учитель, а организаторские склонности позволяют грамотно направлять интеллектуальную деятельность учеников.

Таблица 6

Корреляция показателей СПД и особенностей личности в 1 группе учителей

| Показатели (n=36)                             | Коммуникативные действия   | Действия, активизирующие интел. деят-ть учащихся | Организационные действия   | Самоорганизационные действия |
|-----------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Интеллектуальные способности                  | <b>0.85<sup>***</sup></b>  | <b>0.71<sup>***</sup></b>                        | 0.08                       | <b>0.31<sup>*</sup></b>      |
| Коммуникативные склонности                    | 0.26                       | 0.24                                             | <b>0.71<sup>***</sup></b>  | -0.17                        |
| Организаторские склонности                    | 0.25                       | <b>0.34<sup>*</sup></b>                          | <b>0.63<sup>***</sup></b>  | 0.22                         |
| А/Замкнутость-общительность                   | <b>0.47<sup>**</sup></b>   | <b>0.65<sup>***</sup></b>                        | <b>0.54<sup>***</sup></b>  | <b>0.80<sup>***</sup></b>    |
| В/Конкретность-абстрактность мышления         | <b>0.52<sup>***</sup></b>  | 0.05                                             | <b>-0.68<sup>***</sup></b> | <b>-0.34<sup>*</sup></b>     |
| С/Слабость-сила Я                             | <b>-0.52<sup>***</sup></b> | -0.27                                            | -0.03                      | 0.23                         |
| Е/Покорность-доминантность                    | <b>0.43<sup>**</sup></b>   | <b>0.59<sup>***</sup></b>                        | <b>0.74<sup>***</sup></b>  | <b>0.59<sup>***</sup></b>    |
| Г/Озабоченность-беспечность                   | -0.09                      | 0.14                                             | <b>0.69<sup>***</sup></b>  | <b>0.38<sup>*</sup></b>      |
| Г/Слабость-сила сверх-Я                       | 0.10                       | 0.19                                             | <b>0.41<sup>*</sup></b>    | <b>0.40<sup>*</sup></b>      |
| Н/Робость-смелость                            | 0.18                       | 0.10                                             | <b>-0.34<sup>*</sup></b>   | <b>-0.40<sup>*</sup></b>     |
| Л/Жесткость-мягкосердечность                  | 0.20                       | 0.26                                             | <b>0.49<sup>**</sup></b>   | 0.06                         |
| Л/Доверчивость-подозрительность               | -0.22                      | <b>-0.34<sup>*</sup></b>                         | <b>-0.71<sup>***</sup></b> | <b>-0.57<sup>***</sup></b>   |
| М/Практичность-мечтательность                 | -0.11                      | <b>-0.45<sup>**</sup></b>                        | -0.24                      | <b>-0.34<sup>*</sup></b>     |
| Н/Наивность-проницательность                  | 0.19                       | <b>0.36<sup>*</sup></b>                          | 0.17                       | 0.08                         |
| О/Адекватность-чувство вины                   | <b>-0.76<sup>***</sup></b> | <b>-0.64<sup>***</sup></b>                       | -0.25                      | -0.16                        |
| Q <sub>1</sub> /Консерватизм-радикализм       | <b>0.55<sup>***</sup></b>  | 0.13                                             | 0.08                       | -0.03                        |
| Q <sub>2</sub> /Зависимость-самодостаточность | -0.08                      | 0.06                                             | -0.04                      | <b>-0.41<sup>*</sup></b>     |
| Q <sub>3</sub> /Низкий-высокий самоконтроль   | <b>0.46<sup>**</sup></b>   | <b>0.57<sup>***</sup></b>                        | -0.20                      | <b>0.66<sup>***</sup></b>    |
| Q <sub>4</sub> /Расслабленность-напряженность | -0.13                      | 0.03                                             | -0.10                      | -0.02                        |

Обнаружены отчетливые связи коммуникативных действий с личностными чертами. Так, этот показатель прямо коррелирует с общительностью ( $p < 0,01$ ), абстрактностью мышления ( $p < 0,01$ ), доминантностью ( $p < 0,01$ ), радикализмом ( $p < 0,001$ ) и высоким самоконтролем ( $p < 0,01$ ). Также коммуникативные действия обратно коррелируют с силой «Я» ( $p < 0,01$ ) и чувством вины ( $p < 0,001$ ). То есть, чем более активен в коммуникативном плане в отношении своих учеников педагог с 1 стилем, тем ярче проявляются его личностные черты: общительность, абстрактность мышления, доминантность, радикализм,

высокий самоконтроль, слабость «Я» и адекватность. С другой стороны, перечисленные личностные черты обеспечивают проявление коммуникативных действий учителя. Благодаря их развитию представители 1 стиля могут овладеть разнообразными коммуникативными действиями и использовать их в педагогическом процессе.

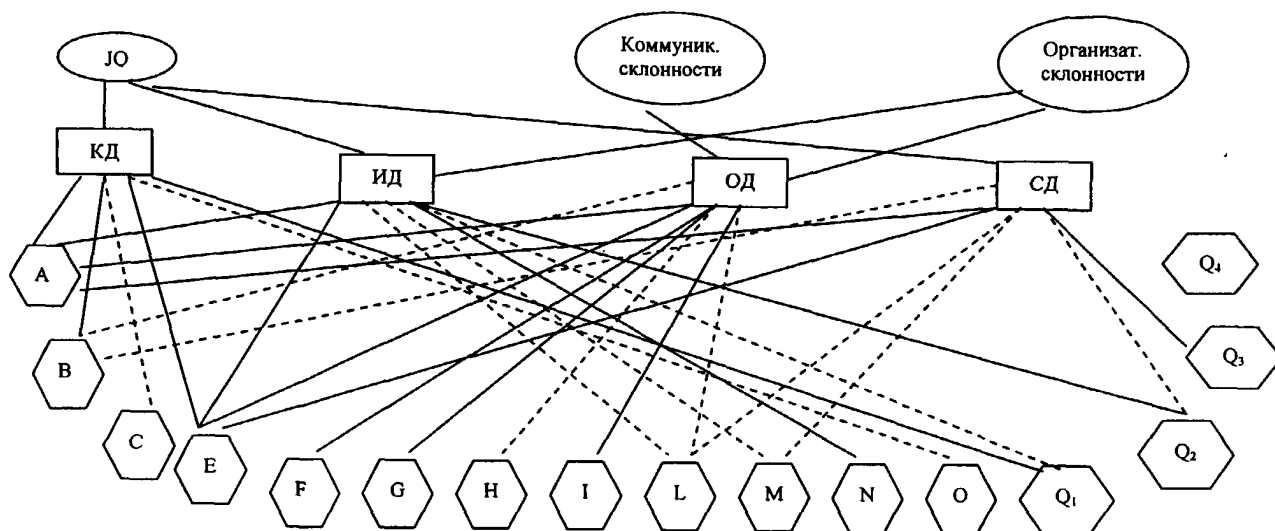


Рис.5. Взаимосвязи показателей СПД и особенностей личности у учителей 1 группы

*Примечание: здесь и далее в рисунках отображены статистически достоверные связи на всех уровнях*

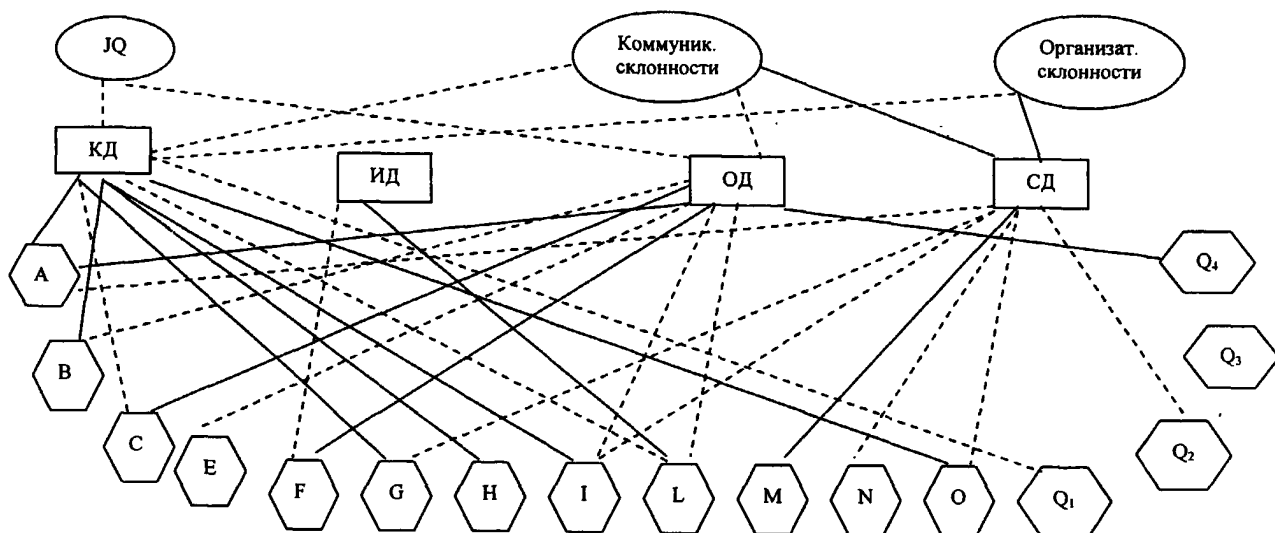


Рис.6. Взаимосвязи показателей СПД и особенностей личности у учителей 2 группы

Показатель «действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся» также взаимосвязан со многими личностными чертами. Он коррелирует с общительностью ( $p < 0,001$ ), доминантностью ( $p < 0,001$ ), проницательностью ( $p < 0,05$ ) и высоким самоконтролем ( $p < 0,001$ ). В то же время обратно коррелирует с подозрительностью ( $p < 0,05$ ), мечтательностью ( $p < 0,01$ ) и чувством вины ( $p < 0,01$ ). т.е. чем выше этот показатель СД, тем менее выражены подозрительность, чувство вины и мечтательность учителя. И, наоборот, с повышением этих личностных черт уменьшается количество действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся. Видимо, учитель начальных классов 1 стиля, с развитыми действиями, направленными на стимулирование интеллектуальной деятельности учеников – это обладатель определенных личностных черт: общительный, доминантный, проницательный, с высоким самоконтролем, доверчивый, практичный и адекватный. Соответственно, названные черты позволяют педагогу наиболее верно организовывать интеллектуальную деятельность школьников.

Показатель «организационные действия» прямо взаимосвязан с общительностью ( $p < 0,01$ ), доминантностью ( $p < 0,001$ ), беспечностью ( $p < 0,001$ ), силой сверх-Я ( $p < 0,01$ ), мягкосердечностью ( $p < 0,01$ ), и обратно коррелирует с абстрактностью мышления ( $p < 0,001$ ), смелостью ( $p < 0,05$ ), и подозрительностью ( $p < 0,001$ ). Таким образом, учитель начальных классов со 2 стилем при высоком развитии организационных действий демонстрирует общительность, доминантность, беспечность, силу сверх-Я, мягкосердечность, конкретность мышления, робость и доверчивость. С другой стороны, сочетание этих личностных черт обуславливает организационную деятельность педагога в отношении воспитанников.

Самоорганизационные действия также входят в структуру анализируемых связей. Этот показатель прямо коррелирует с общительностью ( $p < 0,001$ ), доминантностью ( $p < 0,001$ ), беспечностью ( $p < 0,05$ ), силой сверх-Я ( $p < 0,05$ ) и высоким самоконтролем ( $p < 0,01$ ). Также

выявлены и обратные связи – с абстрактностью мышления ( $p < 0,05$ ), смелостью ( $p < 0,05$ ), подозрительностью ( $p < 0,01$ ) и самодостаточностью ( $p < 0,05$ ). Видимо, учителя 1 группы совершенствуя самоорганизацию деятельности, становятся более общительными, доминантными, несколько беспечными, демонстрируют силу сверх-Я и хороший самоконтроль при провлении робости, зависимости от окружающих и доверчивости.

Следует отметить, что в анализируемой структуре наиболее значимое место среди показателей СПД занимают «Организационные действия» и «Самоорганизационные действия» (они обнаружили по 10 корреляционных связей), а среди личностных черт приоритет принадлежит таким чертам, как общительность и доминантность (они обуславливают все без исключения компоненты СПД). Значительное место принадлежит и самоконтролю, что неудивительно, т.к. самоконтроль и самоорганизация (как самая важная характеристика 1 стиля) есть взаимные детерминанты. Дополнительно отметим, что вне анализируемой структуры остался лишь один показатель «расслабленность/напряженность», не обнаруживший связей с показателями СПД. Скорее всего, он не является достаточно значимым в структуре индивидуальности учителя с первым СПД.

Далее проанализируем взаимосвязи показателей СПД и личностных свойств во 2 группе испытуемых (таблица 7, рисунок 6).

Здесь корреляционный анализ обнаружил несколько меньшее количество связей. Так, интеллектуальные способности имеют обратные связи с коммуникативными ( $p < 0,001$ ) и организационными действиями ( $p < 0,05$ ): возможно, при активизации интеллектуального потенциала у педагогов 2 группы уменьшается объем их коммуникативных и организационных действий, и наоборот, увеличение этих действий ведет к снижению интеллектуальных способностей.



Таблица 7

## Корреляция показателей СПД и личностных особенностей во 2 группе

| Показатели (n=36)                             | Коммуникативные действия   | Действия, активизирующие интел. деят-ть учащихся | Организационные действия   | Самоорганизационные действия |
|-----------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Интеллектуальные способности                  | <b>-0.54<sup>***</sup></b> | 0.22                                             | <b>-0.30<sup>*</sup></b>   | 0.22                         |
| Коммуникативные склонности                    | <b>-0.29<sup>*</sup></b>   | 0.10                                             | <b>-0.28<sup>*</sup></b>   | <b>0.59<sup>***</sup></b>    |
| Организаторские склонности                    | <b>-0.35<sup>*</sup></b>   | -0.04                                            | 0.09                       | <b>0.52<sup>**</sup></b>     |
| А/Замкнутость-общительность                   | <b>0.50<sup>*</sup></b>    | 0.20                                             | <b>0.35<sup>*</sup></b>    | <b>-0.59<sup>***</sup></b>   |
| В/Конкретность-абстрактность мышления         | <b>0.29<sup>*</sup></b>    | -0.19                                            | <b>-0.69<sup>***</sup></b> | 0.00                         |
| С/Слабость-сила Я                             | <b>-0.36<sup>*</sup></b>   | 0.19                                             | <b>0.51<sup>**</sup></b>   | 0.15                         |
| Е/Покорность-доминантность                    | 0.27                       | -0.03                                            | <b>-0.37<sup>*</sup></b>   | 0.27                         |
| Г/Озабоченность-беспечность                   | 0.16                       | <b>-0.38<sup>*</sup></b>                         | <b>0.54<sup>***</sup></b>  | -0.13                        |
| Г/Слабость-сила сверх-Я                       | <b>0.37<sup>*</sup></b>    | -0.06                                            | -0.03                      | <b>-0.39<sup>*</sup></b>     |
| Н/Робость-смелость                            | <b>0.41<sup>*</sup></b>    | 0.02                                             | -0.15                      | -0.14                        |
| Л/Жесткость-мягкосердечность                  | <b>0.41<sup>*</sup></b>    | 0.27                                             | <b>-0.29<sup>*</sup></b>   | <b>-0.35<sup>*</sup></b>     |
| Л/Доверивость-подозрительность                | <b>-0.42<sup>**</sup></b>  | <b>0.61<sup>***</sup></b>                        | <b>-0.35<sup>*</sup></b>   | -0.16                        |
| М/Практичность-мечтательность                 | -0.06                      | -0.13                                            | -0.09                      | <b>0.59<sup>***</sup></b>    |
| Н/Наивность-проницательность                  | 0.14                       | 0.19                                             | -0.27                      | <b>-0.69<sup>***</sup></b>   |
| О/Адекватность-чувство вины                   | <b>0.47<sup>**</sup></b>   | -0.20                                            | 0.19                       | <b>-0.48<sup>**</sup></b>    |
| Q <sub>1</sub> /Консерватизм-радикализм       | <b>-0.38<sup>*</sup></b>   | 0.09                                             | 0.18                       | -0.04                        |
| Q <sub>2</sub> /Зависимость-самодостаточность | -0.19                      | 0.27                                             | -0.27                      | <b>-0.44<sup>**</sup></b>    |
| Q <sub>3</sub> /Низкий-высокий самоконтроль   | 0.15                       | 0.21                                             | 0.27                       | -0.24                        |
| Q <sub>4</sub> /Расслабленность-напряженность | 0.05                       | <b>0.56<sup>***</sup></b>                        | 0.02                       | -0.15                        |

Коммуникативные склонности прямо связаны с самоорганизационными действиями ( $p < 0,001$ ) и обратно коррелируют с коммуникативными и организационными действиями ( $p < 0,01$ ). Организаторские склонности также обнаружили прямую связь с самоорганизационными действиями ( $p < 0,001$ ) и обратную связь с коммуникативными действиями ( $p < 0,05$ ). Видимо, с ростом коммуникативных и организаторских склонностей (образующих единый конструкт) у учителей 2 группы совершенствуется самоорганизация деятельности и снижается показатель коммуникативных действий. Следует отметить, что эти же склонности у учителей 1 группы взаимообуславливают организационные действия.

Различные взаимосвязи обнаружены в ходе корреляционного анализа СПД и личностных черт. Коммуникативные действия прямо связаны с общительностью ( $p < 0,01$ ), абстрактностью мышления ( $p < 0,05$ ), силой сверх-Я ( $p < 0,05$ ), смелостью ( $p < 0,05$ ), мягкосердечностью ( $p < 0,05$ ) и чувством вины ( $p < 0,05$ ). Активизация любого из перечисленных показателей, как правило,

влечет за собой рост остальных свойств. В отношении коммуникативных действий выявлены и обратные связи с личностными чертами: с силой «Я» ( $p < 0,05$ ), с подозрительностью ( $p < 0,01$ ) и радикализмом ( $p < 0,05$ ). То есть с увеличением коммуникативных действий учителя возрастает его доверчивость, консерватизм и слабость «Я». И, наоборот, снижение коммуникативных действий может опосредовать уменьшение названных показателей.

Действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся, взаимосвязаны с подозрительностью ( $p < 0,001$ ) и напряженностью ( $p < 0,001$ ), а также обратно коррелируют с беспечностью ( $p < 0,05$ ). Предполагаем, что педагог-обладатель 2 стиля, направляя свои усилия на активизацию мыслительной деятельности школьников, становится более подозрительным, напряженным и озабоченным.

Организационные действия характеризуются прямыми связями: с общительностью ( $p < 0,05$ ), силой «Я» ( $p < 0,01$ ) и беспечностью ( $p < 0,01$ ) и обратными связями: с абстрактностью мышления ( $p < 0,001$ ), доминантностью ( $p < 0,05$ ), мягкосердечностью ( $p < 0,05$ ) и подозрительностью. Чем разнообразнее организационные действия педагога, тем ярче проявляются его личностные черты: общительность, сила «Я», беспечность, конкретность мышления, покорность в сочетании с жесткостью и доверчивость.

Самоорганизационные действия в основном характеризуются обратными связями с личностными чертами: общительностью ( $p < 0,001$ ), силой сверх-«Я» ( $p < 0,05$ ), мягкосердечностью ( $p < 0,05$ ), проницательностью ( $p < 0,001$ ), чувством вины ( $p < 0,01$ ) и самодостаточностью ( $p < 0,01$ ). Прямая связь обнаружена только с мечтательностью ( $p < 0,01$ ). Также выявлена обратная корреляционная связь с показателем «наивность/проницательность» ( $p < 0,001$ ). Возможно, учитель из 2 группы при совершенствовании самоорганизации деятельности демонстрирует замкнутость, мечтательность, наивность в сочетании с жесткостью, адекватность и зависимость от окружающих.

Интересно, что наиболее задействованным показателем в анализируемой структуре оказался показатель «коммуникативные действия» (10 корреляционных связей). Это можно объяснить тем, что учителям начальных классов со вторым СПД для активизации интеллектуальной деятельности учащихся необходимо выстраивать сложную систему разнообразных коммуникативных действий, базирующихся на личностных особенностях.

В ряду личностных показателей преобладающей характеристики по числу связей не обнаружено. Хотя можно отметить свойства, имеющие большинство связей: коммуникативные склонности, факторы общительности, жесткости и доверчивости. Но выявлено, что отсутствуют связи компонентов СПД с таким показателем как «самоконтроль». Возможно, что СПД учителей 2 группы не является напрямую обусловленным самоконтролем, что подтверждается и самой характеристикой второго стиля, в котором самоорганизация (детерминантой которой выступает самоконтроль) не входит в число ведущих компонентов.

Таким образом, результаты корреляционного анализа СПД и личностных особенностей убедительно показали, что у учителей начальных классов обеих групп стиль и особенности личности представляют собой сложную, содержательно насыщенную связями структуру. Но у представителей 1 группы связей несколько больше, чем у представителей 2 группы.

Если в 1 группе личностные особенности обуславливают организационный блок (организационные и самоорганизационные действия), то во 2 группе они детерминируют систему взаимодействия (коммуникативные действия и коммуникативные склонности). В обеих группах важной личностной чертой является общительность, но в 1 группе при этом актуализируется доминантность, а во второй – жесткость в сочетании с доверчивостью.

Для изучения характера взаимосвязей между компонентами СПД и нейро- и психодинамическими свойствами в 1 и 2 группах учителей был проведен корреляционный анализ (таблицы 8, 9 и рисунки 7, 8).

Таблица 8

Корреляция показателей СПД и нейро- и психодинамических характеристик  
в 1 группе учителей

| Показатели (n=36)                  | Коммуникативные действия | Действия, активизирующие интеллект. деять учащихся | Организационные действия | Самоорганизационные действия |
|------------------------------------|--------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Эргичность в работе                | -0.20                    | <b>-0.39*</b>                                      | 0.22                     | 0.10                         |
| Эргичность в общении с людьми      | <b>0.54***</b>           | 0.25                                               | 0.20                     | -0.19                        |
| Пластичность в работе              | <b>0.56***</b>           | 0.15                                               | <b>-0.57***</b>          | -0.07                        |
| Пластичность в общении с людьми    | 0.00                     | -0.16                                              | 0.02                     | <b>-0.38*</b>                |
| Темп в работе                      | -0.17                    | 0.16                                               | 0.02                     | 0.02                         |
| Темп в общении людьми              | <b>-0.38*</b>            | -0.12                                              | <b>-0.35*</b>            | -0.23                        |
| Эмоциональность в работе           | <b>-0.47**</b>           | -0.13                                              | <b>0.45**</b>            | -0.13                        |
| Эмоциональность в общении с людьми | <b>-0.58***</b>          | <b>-0.34*</b>                                      | 0.27                     | <b>-0.28*</b>                |
| Сила процессов возбуждения         | <b>0.47**</b>            | <b>0.35*</b>                                       | <b>0.38*</b>             | <b>0.52***</b>               |
| Сила процессов торможения          | <b>0.44**</b>            | 0.21                                               | -0.15                    | <b>0.49**</b>                |
| Подвижность нервных процессов      | 0.15                     | <b>0.49**</b>                                      | <b>0.53***</b>           | <b>0.30*</b>                 |

В результате корреляционного анализа обнаружены связи показателей СПД и нейро- и психодинамических свойств. Так, коммуникативные действия коррелируют с эргичностью в общении ( $p < 0,001$ ), пластичностью в работе ( $p < 0,001$ ), силой процессов возбуждения ( $p < 0,01$ ) и торможения ( $p < 0,01$ ). Значимые связи обратного характера взаимообуславливают коммуникативные действия и темп в общении ( $p < 0,05$ ), эмоциональность в общении ( $p < 0,001$ ), эмоциональность в работе ( $p < 0,01$ ).

Действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся, прямо коррелируют с силой процессов возбуждения ( $p < 0,05$ ) и подвижностью нервных процессов ( $p < 0,01$ ), а также отрицательно связаны с эргичностью в работе ( $p < 0,05$ ) и эмоциональностью в общении ( $p < 0,05$ ).

Организационные действия связаны с эмоциональностью в работе ( $p < 0,01$ ), силой процессов возбуждения ( $p < 0,05$ ) и подвижностью нервных процессов ( $p < 0,001$ ). Они также обратно коррелируют с пластичностью в работе ( $p < 0,001$ ) и темпом в общении с людьми ( $p < 0,05$ ).

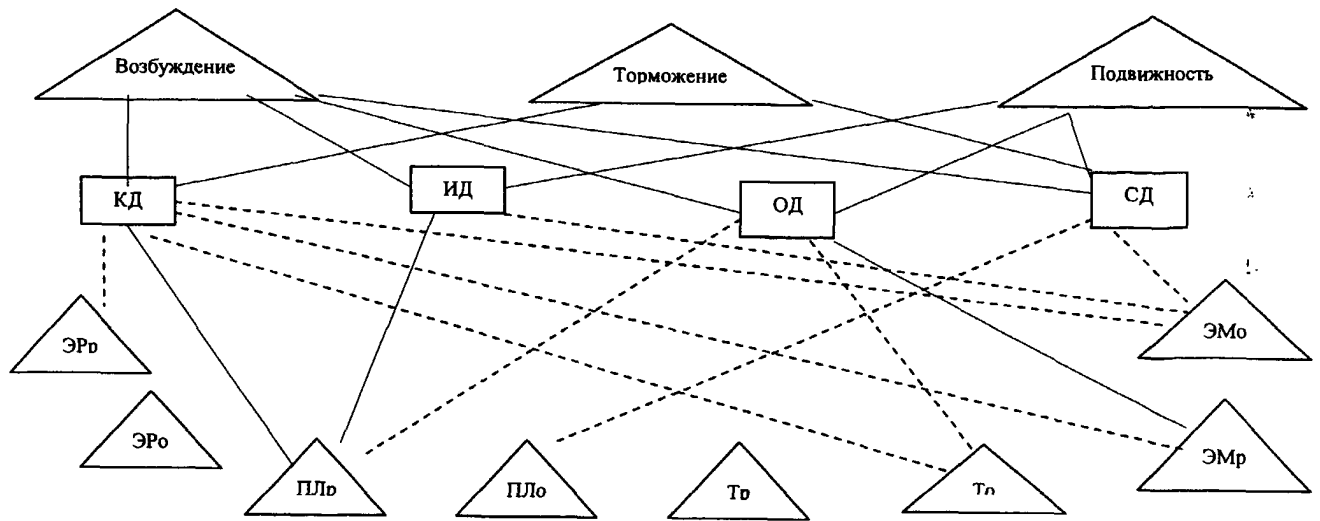


Рис. 7. Взаимосвязи показателей СПД с нейро- и психодинамическими свойствами в 1 группе учителей

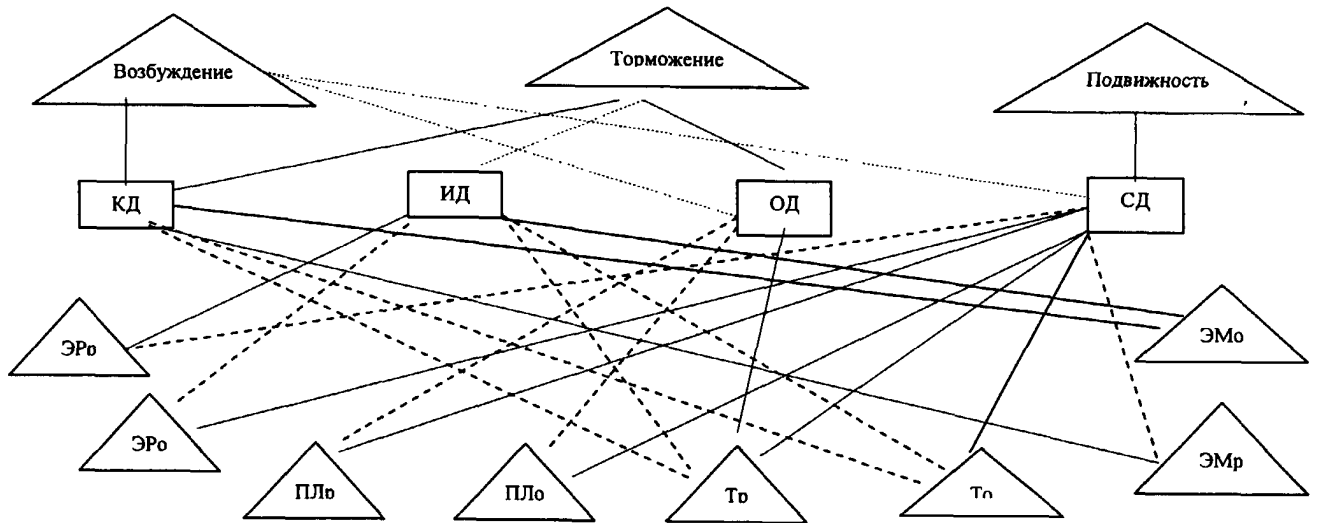


Рис. 8. Взаимосвязи показателей СПД с нейро- и психодинамическими свойствами во 2 группе учителей

Самоорганизационные действия имеют прямые связи с силой процессов возбуждения ( $p < 0,001$ ), силой процессов торможения ( $p < 0,01$ ) и подвижностью нервных процессов ( $p < 0,05$ ), а также обратные связи с пластичностью в общении ( $p < 0,05$ ) и эмоциональностью в общении ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, описываемая структура является разнородной, что может свидетельствовать о наличии разнообразных связей между компонентами СПД и нейро- и психодинамическими связями. В наибольшей

степени обуславливает стилевые проявления сила процессов возбуждения. Из всех компонентов СПД в большей степени обусловленным свойствами нейро- и психодинамики стал коммуникативный компонент. Прежде всего именно коммуникативные действия педагога связаны с нейро- и психодинамическими свойствами.

Далее проанализируем связь СПД с нейро- и психодинамическими свойствами у учителей начальных классов 2 группы (таблица 9, рисунок 8).

Таблица 9

Корреляция показателей СПД с нейро- и психодинамическими характеристиками во 2 группе учителей

| Показатели (n=36)                  | Коммуникативные действия   | Действия, активизирующие интеллект. деятельность учащихся | Организационные действия   | Самоорганизационные действия |
|------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Эргичность в работе                | 0.23                       | <b>0.33<sup>*</sup></b>                                   | -0.22                      | <b>-0.52<sup>***</sup></b>   |
| Эргичность в общении с людьми      | 0.13                       | <b>-0.62<sup>**</sup></b>                                 | 0.19                       | <b>0.36<sup>*</sup></b>      |
| Пластичность в работе              | -0.11                      | -0.03                                                     | <b>-0.29<sup>*</sup></b>   | <b>0.38<sup>*</sup></b>      |
| Пластичность в общении с людьми    | 0.00                       | 0.14                                                      | <b>-0.52<sup>***</sup></b> | <b>0.36<sup>*</sup></b>      |
| Темп в работе                      | <b>-0.60<sup>***</sup></b> | <b>-0.33<sup>*</sup></b>                                  | <b>0.41<sup>*</sup></b>    | <b>0.46<sup>**</sup></b>     |
| Темп в общении с людьми            | <b>-0.45<sup>**</sup></b>  | <b>-0.30<sup>*</sup></b>                                  | -0.08                      | <b>0.60<sup>***</sup></b>    |
| Эмоциональность в работе           | <b>0.63<sup>**</sup></b>   | 0.18                                                      | -0.16                      | <b>-0.39<sup>*</sup></b>     |
| Эмоциональность в общении с людьми | <b>0.45<sup>**</sup></b>   | <b>0.36<sup>*</sup></b>                                   | -0.02                      | -0.23                        |
| Сила процессов возбуждения         | <b>0.42<sup>**</sup></b>   | 0.25                                                      | <b>-0.59<sup>***</sup></b> | <b>-0.36<sup>*</sup></b>     |
| Сила процессов торможения          | <b>0.44<sup>**</sup></b>   | <b>-0.30<sup>*</sup></b>                                  | <b>0.28<sup>*</sup></b>    | -0.04                        |
| Подвижность нервных процессов      | -0.03                      | -0.01                                                     | 0.04                       | <b>0.49<sup>**</sup></b>     |

В данной группе выявлены связь коммуникативных действий с эмоциональностью в работе ( $p < 0,01$ ), эмоциональностью в общении ( $p < 0,01$ ), силой процессов возбуждения ( $p < 0,01$ ) и процессов торможения ( $p < 0,01$ ). Обратные связи с темпом в работе ( $p < 0,001$ ), и с темпом в общении ( $p < 0,01$ ) свидетельствуют о том, что низкий темп в работе и общении обуславливает коммуникативные действия педагога 2 группы. Соответственно, с увеличением темпа и снижением эмоциональности в работе и общении педагог 2 группы уменьшает количество коммуникативных действий.

Действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся, коррелируют с эргичностью в работе ( $p < 0,05$ ) и эмоциональностью в общении ( $p < 0,05$ ), а также имеют обратную связь с энергичностью в общении ( $p < 0,001$ ), темпом в работе ( $p < 0,05$ ) и общении ( $p < 0,05$ ) и силой процессов торможения ( $p < 0,05$ ). Возможно, начиная стимулировать

интеллектуальную деятельность учащихся, учитель становится менее энергичным в общении с детьми и более медлительным.

Организационные действия прямо связаны с темпом в работе ( $p < 0,01$ ) и силой процессов торможения ( $p < 0,05$ ), имеют обратные связи с пластичностью в работе ( $p < 0,05$ ) и общении ( $p < 0,001$ ), с силой процессов возбуждения ( $p < 0,05$ ). Вероятно, учитель 2 группы, стремясь повысить дисциплину и организовать детей в рамках учебной деятельности, начинает работать гораздо быстрее, теряя при этом пластичность в общении с учащимися. Соответственно, проявляя пластичность, педагог менее способен к организации коллектива учащихся.

Наибольшее количество связей с нейро- и психодинамическими особенностями обнаружил показатель «самоорганизационные действия». Он коррелирует со всеми показателями за исключения эмоциональности в общении и силы процессов торможения. Самоорганизационные действия обусловлены пластичностью и темпом, напрямую зависит от эргичности в общении ( $p < 0,05$ ). Этот показатель СПД имеет и обратные связи с эргичностью в работе ( $p < 0,001$ ), силой процессов возбуждения ( $p < 0,05$ ) и подвижностью нервных процессов ( $p < 0,01$ ).

Таким образом, показатели СПД в обеих группах взаимосвязаны со свойствами нейро- и психодинамики, рассматриваемыми в контексте ИИ, как ее нижележащие уровни. Но детальный анализ связей показал, что у учителей с преобладанием самоорганизационных действий нейро- и психодинамические свойства в большей степени обуславливают коммуникативный компонент, т.е. систему взаимодействия с учащимися. У учителей с преобладанием действий, активизирующих интеллектуальную деятельность школьников, данные свойства в большей степени опосредуют такой компонент СПД, как самоорганизация деятельности. В первой группе наибольшую нагрузку имеет сила процессов возбуждения, а во второй группе – темп в работе. Также у педагогов первой группы выражены более

разнообразные связи СПД со свойствами нервной системы, а у педагогов второй группы – с психодинамическими свойствами

Итак, выявлено, что характер взаимосвязи показателей СПД и индивидуальных особенностей (личностных, интеллектуальных, нейро- и психодинамических) имеет свои особенности у учителей с первым и вторым СПД. У учителей 1 и 2 групп стилевые особенности в гораздо большей степени зависят от особенностей личности, чем от свойств темперамента и нервной системы. Тем не менее, у педагогов 1 группы связь СПД с личностными чертами является более выраженной, чем у педагогов 2 группы. А у педагогов 2 группы более выраженной является связь с нижележащими уровнями ИИ (нейро- и психодинамическими особенностями).

Выявленные связи сопоставимы с характеристиками выделенных нами СПД. Если первый стиль при высокой самоорганизации в меньшей степени связан со свойствами нейро- и психодинамики, то второй стиль обнаруживает существенно большее число связей (соответственно 12 и 19). При этом наибольшие различия наблюдаются в отношении темпа (соответственно 2 связи и 7 связей) и эргичности (соответственно 1 связь и 4 связи). В отношении темповых характеристик эти данные нашли подтверждение и в факторном анализе.

Интерес представляет факторный анализ структуры СПД учителей - представителей различных стилей (табл. 10). При применении факторного анализа использовался метод главных компонент с последующим Varimax-normalized вращением. Критерием вхождения переменной в фактор считался факторный вес выше (или  $\geq$ ) 44. Двойные вхождения показателей в разные факторы при незначительном отличии значений их факторных нагрузок сохранялись.

В структуре индивидуальности учителей 1 группы выявлена 4-х факторная структура показателей. При свободном выделении факторов они совместно объясняют 74,96 % доли объяснимой дисперсии.



Таблица 10

## Факторное отображение структуры индивидуальности учителей 1 и 2 группы

| №<br>п/п                  | Показатели<br>(n=72)                          | 1 группа |          |          |          | 2 группа |          |          |          |
|---------------------------|-----------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                           |                                               | 1 фактор | 2 фактор | 3 фактор | 4 фактор | 1 фактор | 2 фактор | 3 фактор | 4 фактор |
| 1                         | Коммуникативные действия                      | -.732    |          |          |          | -.471    |          |          |          |
| 2                         | Действия, актив-щие интел.<br>дея-ть учащихся | -.656    |          |          |          |          |          |          | -.588    |
| 3                         | Организационные действия                      | -.511    | .681     |          |          |          | .661     |          | -.481    |
| 4                         | Самоорганизация деятельности                  | -.587    |          |          |          | .664     |          |          |          |
| 5                         | Интеллектуальные способности                  | -.655    |          |          | -.467    | .772     |          |          | -.561    |
| 6                         | Коммуникативные склонности                    | -.517    | .454     |          |          | .641     |          | .577     |          |
| 7                         | Организаторские склонности                    | -.603    | .471     |          |          |          | .521     | .541     |          |
| 8                         | А/Замкнутость-общительность                   | -.804    |          |          |          |          | -.526    |          |          |
| 9                         | В/Конкретность-абстрактность<br>мышления      |          | -.829    | .477     |          |          | -.475    | -.492    |          |
| 10                        | С/Слабость-сила Я                             |          |          |          | .929     |          | .812     |          |          |
| 11                        | Е/Покорность-доминантность                    | -.821    | .448     |          |          |          |          |          |          |
| 12                        | Ф/Озабоченность-беспечность                   |          | .465     | -.733    |          |          |          |          |          |
| 13                        | Г/Слабость-сила сверх-Я                       |          |          | -.614    | -.497    | -.678    |          |          |          |
| 14                        | Н/Робость-смелость                            |          |          | .915     |          |          |          | .685     |          |
| 15                        | Л/Жесткость-мягкосердечность                  |          | .477     | .467     |          | -.483    |          |          |          |
| 16                        | И/Доверчивость-подозрительность               | .689     |          | .487     |          |          |          |          | -.791    |
| 17                        | М/Практичность-мечтательность                 |          | -.730    |          |          |          | -.477    |          |          |
| 18                        | Н/Наивность-проницательность                  |          | .579     | .687     |          | -.479    |          |          |          |
| 19                        | О/Адекватность-чувство вины                   | .619     |          | .476     | .553     | -.739    |          |          |          |
| 20                        | Q <sub>1</sub> /Консерватизм-радикализм       | -.601    | -.594    |          |          |          |          |          | -.492    |
| 21                        | Q <sub>2</sub> /Зависимость-самодостаточность |          |          | .742     |          |          |          | -.689    | -.534    |
| 22                        | Q <sub>3</sub> /Низкий-высокий самоконтроль   |          |          |          |          | -.718    | .475     |          |          |
| 23                        | Q <sub>4</sub> /Расслабленность-напряженность |          |          | -.502    |          | -.499    |          | .529     |          |
| 24                        | Эргичность в работе                           |          |          |          | .467     | -.626    |          |          | -.558    |
| 25                        | Эргичность в общении с людьми                 | .554     |          |          |          |          |          |          |          |
| 26                        | Пластичность в работе                         |          | -.747    |          |          | .681     | -.659    |          |          |
| 27                        | Пластичность в общении с людьми               |          |          |          |          |          |          |          |          |
| 28                        | Темп в работе                                 |          | .484     | .535     |          | .687     |          | -.501    |          |
| 29                        | Темп в общении людьми                         | .674     |          |          |          | .909     |          |          |          |
| 30                        | Эмоциональность в работе                      |          | .737     |          | -.449    | -.815    |          |          |          |
| 31                        | Эмоциональность в общении с<br>людьми         | .497     | .625     |          | -.494    | -.702    |          | .520     |          |
| 32                        | Сила процессов возбуждения                    | -.828    |          |          |          |          | -.498    |          |          |
| 33                        | Сила процессов торможения                     | -.561    | -.647    |          |          |          |          | .812     |          |
| 34                        | Подвижность нервных процессов                 |          | .746     |          |          | .584     |          | .631     |          |
| Доля объяснимой дисперсии |                                               | 24,29    | 20,29    | 17,29    | 13,09    | 26,98    | 15,73    | 14,26    | 12,68    |

Первый фактор описывает 24,29 % доли объяснимой дисперсии. В него вошли преимущественно показатели стиля деятельности и особенностей личности: показатели СПД (все 4 характеристики), коммуникативные и организаторские склонности, интеллектуальные способности, черты личности (замкнутость/общительность, покорность/доминантность, доверчивость/подозрительность, адекватность/чувство вины, консерватизм/радикализм), психодинамические особенности (все характеризуют общение с

людьми: темп, эргичность, эмоциональность), нейродинамические особенности (сила процессов возбуждения и сила процессов торможения).

В соответствии с показателями, имеющими максимальный вес, фактор получил название *«Стилевые особенности деятельности и склонности»*.

Второй фактор (ДОД = 20,29 %) объединяет некоторые личностные черты (конкретность/абстрактность мышления, практичность/мечтательность, консерватизм/радикализм, наивность/проницательность, зависимость/самодостаточность, жесткость/мягкосердечность, озабоченность/беспечность, покорность/доминантность), свойства психодинамики (пластичность в работе с людьми, эмоциональность в работе, эмоциональность в общении с людьми, темп в работе) и свойства нейродинамики (сила процессов торможения и сила процессов возбуждения). Этот фактор также включил организационные действия, организаторские и коммуникативные склонности.

С учетом доминирования в факторе показателей, характеризующих нейро- и психодинамические особенности учителей испытуемых, фактор условно обозначен *«Нейро- и психодинамические особенности»*.

Третий фактор описывает 17,29 % доли объяснимой дисперсии. Он вообрал в себя в основном личностные свойства (робость/смелость, зависимость/самодостаточность, озабоченность/беспечность, наивность/проницательность, слабость/сила сверх-Я, расслабленность/напряженность, доверчивость/подозрительность, конкретность/абстрактность мышления, жесткость/мягкосердечность, адекватность/чувство вины), а также особенности психодинамики (темп в работе, эргичность в общении с людьми). Фактор назван *«Личностные черты»*.

Четвертый фактор описывает 13,09 % ДОД. Он вообрал в себя наименьшее число показателей. Это интеллектуальные способности, некоторые личностные черты (слабость/сила «Я», адекватность/чувство вины, слабость/сила «сверх-Я») и психодинамические особенности (эргичность в работе и эмоциональность в работе и в общении). Фактор

получил условное название *«Личностные черты в сочетании с эмоциональностью»*.

Факторный анализ показал, что центральное место в структуре индивидуальности учителей 1 группы занимают организационные действия, коммуникативные и организаторские склонности, а также интеллектуальные характеристики. Возможно, именно эта группа показателей (с условным названием «Профессионально важные качества») является самой весомой в структуре деятельности учителя начальных классов с 1 стилем. Но структура СПД учителя начальных классов из 1 группы максимально нагружена и личностными чертами (фигурируют как минимум в двух факторах: конкретность/абстрактность мышления, покорность/доминантность, озабоченность/беспечность, жесткость/мягкосердечность, доверчивость/подозрительность, наивность/проницательность, адекватность/чувство вины и консерватизм/радикализм), а также психодинамическими особенностями (эмоциональностью в общении и высоким темпом в работе) и свойствами нервной системы (силой процессов возбуждения и торможения).

Обнаружены некоторые показатели, которые не вошли со значимыми весами ни в один из показателей: самоконтроль и пластичность в общении с людьми. Возможно, что эти показатели не являются значимыми в структуре СПД учителя начальных классов с 1 стилем.

В структуре индивидуальности учителей 2 группы также обнаружена 4-х факторная структура показателей. При свободном выделении факторов они совместно объясняют 69,65 % доли объяснимой дисперсии.

В первый фактор, объясняющий 26,98 % ДОД вошли некоторые компоненты СПД (коммуникативные действия и самоорганизационные действия), интеллектуальные способности, коммуникативные склонности, некоторые личностные черты (слабость/сила «сверх-Я», жесткость/мягкосердечность, наивность/проницательность, адекватность/чувство вины, фактор самоконтроля, расслабленность/напряженность), показатели психодинамических свойств (энергичность в работе,

пластичность в общении темп в работе и общении, эмоциональность в работе и общении), а также подвижность нервных процессов. Данный фактор в соответствии с преобладающими показателями получил название ***«Личностные и психодинамические особенности»***.

Во второй фактор, объясняющий 15,73 % ДОД вошли такие показатели, как организационные действия, организаторские склонности, личностные черты (замкнутость/общительность, конкретность/абстрактность мышления, слабость/сила Я, практичность/мечтательность, фактор самоконтроля), пластичность в работе и сила процессов возбуждения. В соответствии с преобладающими показателями фактор получил название ***«Организация деятельности»***.

В третий фактор, объясняющий 14,26 % ДОД, вошли коммуникативные и организаторские склонности, некоторые личностные черты (зависимость-самодостаточность, расслабленность/напряженность, робость/ смелость, конкретность/абстрактность мышления). Этот фактор также включил психодинамические свойства (эмоциональность в общении с людьми и темп в работе) и нейродинамические свойства (сила процессов торможения, подвижность нервных процессов). В соответствии со значимыми весами фактор получил название ***«Склонности и нейродинамические особенности»***.

Четвертый фактор характеризует 12,68 % ДОД. В него вошли особенности СПД (действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся и организационные действия), интеллектуальные способности, личностные черты (доверчивость/подозрительность, зависимость/самодостаточность, консерватизм/радикализм), а также эргичность в работе. Данный фактор назван ***«Организация интеллектуальной деятельности учащихся»***.

Следует отметить, что во 2 группе учителей центральное место занимают показатели, которые вошли как минимум в два фактора. Это организационные действия, интеллектуальные способности, организаторские

и коммуникативные склонности, личностные черты (конкретность/абстрактность мышления, зависимость/самодостаточность, фактор самоконтроля, расслабленность/напряженность), психодинамические свойства (эргичность, пластичность и темп в работе, эмоциональность в общении с людьми), а также подвижность нервных процессов. Т.е. в структуре СПД 2 группы учителей максимально представлены организационные характеристики и психодинамические свойства. В структуре их индивидуальности факторный анализ не выделил некоторые показатели: факторы покорности/доминантности, озабоченности/беспечности и эргичность в общении с людьми.

Таким образом, в структуре первого СПД выделились такие факторы, как:

- «Стилевые особенности деятельности и склонности»;
- «Нейро- и психодинамические особенности»;
- «Личностные черты»;
- «Личностные черты в сочетании с эмоциональностью».

А в структуру второго СПД вошли факторы:

- «Личностные и психодинамические особенности»;
- «Организация деятельности»;
- «Склонности и нейродинамические особенности»;
- «Организация интеллектуальной деятельности учащихся».

Итак, в структуре индивидуальности педагогов с различными стилями обнаружены как общие, так и специфические моменты. К общим моментам следует отнести то, что в структуре индивидуальности обеих групп максимально задействованы организационные действия, коммуникативные и организаторские склонности, фактор интеллекта, темп в работе и эмоциональность в общении. Предполагаем, что это связано с общими особенностями деятельности педагогов начальных классов (вне зависимости от стиля), которая требует высокого темпа работы в условиях преподавания нескольких предметов и большого количества учащихся в именно в младших

классах школы (в среднем и старшем звеньях число учеников в классах значительно уменьшается). В обеих группах в равной степени представлены организационные действия – они вошли в два фактора.

В качестве отличий следует выделить то, что у педагогов 1 стиля особенности деятельности выделяются в качестве ведущего показателя, а у педагогов 2 стиля подобного симптомокомплекса мы выделить не смогли.

В 1 группе личностные особенности выступают в качестве самостоятельного фактора, детерминирующего педагогическую деятельность, а во 2 группе личностные особенности связаны с психодинамическими особенностями. Т.е. проявление личностных качеств в большей степени зависит от свойств нервной системы, а не от обстоятельств деятельности и педагогических задач.

Очевидно, что самоорганизационные характеристики педагогов 1 группы позволяют им в меньшей степени опираться на психодинамические характеристики. А большая включенность темпа и эргичности у педагогов 2 группы создает более благоприятные возможности для проявления гибкости и компенсаторных механизмов стиля.

Дальнейший интерес представляет исследование вопроса о том, как влияют выделенные нами СПД на возможности учащихся в учебной деятельности в целом, и на их СУД, в частности.

### 3.3. Результаты исследования стиля учебной деятельности учащихся младших классов

Следующим этапом исследовательской работы выступил анализ СУД младших школьников. Уровень развития основных показателей СУД в общей выборке учащихся отражен в рисунке 9.

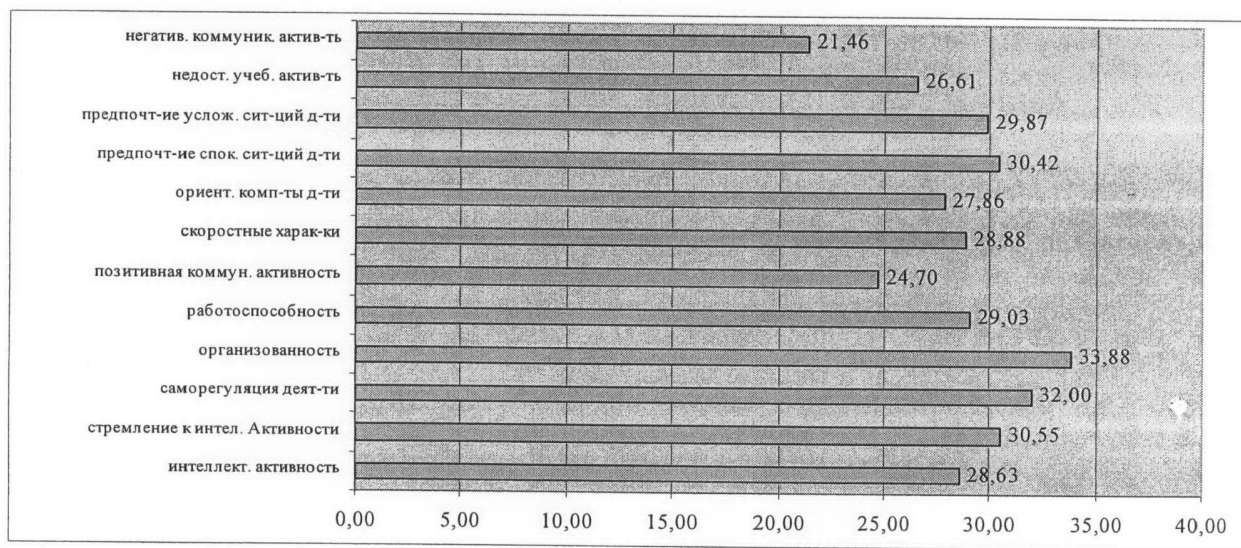


Рисунок 9. Сформированность основных показателей СУД учащихся

Обнаружено, что показатели СУД сформированы у учащихся в разной степени. Так, наиболее развитыми оказались следующие показатели (в порядке уменьшения средних значений): организованность и саморегуляция деятельности, стремление к интеллектуальной активности и предпочтение спокойных ситуаций деятельности. Подобный фактический материал вполне объясним. Например, высокие показатели организованности и саморегуляции деятельности связаны с дисциплинарными и организационными моментами учебной деятельности. Для школьников 2-3 классов является типичным приспособление к условиям новой учебной деятельности, особенно в отношении внешних, поведенческих аспектов. Стремление к интеллектуальной активности для детей младшего школьного возраста также является характерным, т.к. в силу возрастных особенностей они демонстрируют высокий познавательный интерес, который является

фундаментом интеллектуальной активности. Наши данные в этом отношении согласуются с результатами исследований Н.С. Лейтеса и В.С. Юркевич.

На рисунке отражены и наименее развитые показатели: позитивная и негативная коммуникативная активность. Это свидетельствует, что младшие школьники не стремятся выступать с дополнительными сообщениями на уроках, редко обращаются к педагогу и сверстникам с целью углубления знаний, не проявляют речевую активность на занятиях и редко испытывают неудовлетворенность при ограничении возможностей общения.

Далее был проведен факторный анализ показателей СУД в общей выборке учащихся (табл. 11). При применении факторного анализа, как и при работе с учителями использовался метод главных компонент с последующим Varimax-normalized вращением. Критерием вхождения переменной в фактор считался факторный вес выше (или =) 44.

Таблица 11

Результаты факторизации показателей СУД учащихся (общая выборка)

| Показатели стиля учебной деятельности (n=226)  | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 |
|------------------------------------------------|----------|----------|----------|
| Интеллектуальная активность                    | -.905    |          |          |
| Стремление к интеллектуальной активности       | -.922    |          |          |
| Саморегуляция деятельности                     | -.899    |          |          |
| Организованность                               | -.813    |          |          |
| Работоспособность                              | -.921    |          |          |
| Позитивная коммуникативная активность          | -.866    |          |          |
| Скоростные характеристики                      | -.877    |          |          |
| Ориентировочные компоненты деятельности        | -.581    | -.521    |          |
| Предпочтение спокойных ситуаций деятельности   |          | -.849    |          |
| Предпочтение усложненных ситуаций деятельности |          | .628     | .450     |
| Недостаточная учебная активность               | .835     |          |          |
| Негативная коммуникативная активность          |          |          | .808     |
| Доля объяснимой дисперсии                      | 56,73 %  | 14,70%   | 10,24 %  |

В результате факторного анализа выделено три фактора, но только один из них имеет достаточный факторный вес, включив в себя 56,73 % доли. В него вошли практически все показатели СУД. Наибольшие факторные веса имеют показатели: стремление к интеллектуальной активности (.922), работоспособность (.921), интеллектуальная активность (.905). Данный фактор получил название *«Продуктивная учебная деятельность»*. Во



второй фактор, вобравший в себя 14,70 % ДОД вошли показатели: предпочтение спокойных ситуаций деятельности (-.849), предпочтение усложненных ситуаций деятельности (.628) и ориентировочные компоненты деятельности (-.521). Фактор получил название «*Ситуации деятельности*». Очевидно, он обеспечивает деятельность школьников в ситуации различных типов учебных заданий. Это происходит за счет приспособления стиля, как к спокойным, так и к усложненным ситуациям деятельности через его развитую ориентировочную сторону.

В качестве обособленного компонента выделен показатель «негативная коммуникативная активность» (в сочетании с предпочтением усложненных ситуаций деятельности), включенный в третий фактор. Возможно, это связано с тем, что в первые годы обучения в школе бывшие дошкольники демонстрируют негативную коммуникативную активность (например, отвлекаясь во время занятий на посторонние разговоры), еще не привыкнув к новым требованиям, нормам и правилам. А педагоги, в свою очередь, много внимания уделяют коррекции этих проявлений, стараясь «погасить» проявления негативной коммуникативной активности.

Таким образом, СУД учащихся младших классов является сложным многокомпонентным образованием, в рамках которого успех деятельности обеспечивают, прежде всего, работоспособность, интеллектуальная активность и стремление к ней (как самые выраженные показатели). В структуре СУД учащихся младших классов мало представлена негативная коммуникативная активность, которая, возможно подавляется учителем.

Кроме того, выявлено, что СУД учащихся можно характеризовать как структуру из двух блоков: продуктивности учебной деятельности, которую он обеспечивает, и ситуационных моментов деятельности (т.е. объективных сложившихся обстоятельств), в которых стиль позволяет значительно лучше ориентироваться и действовать, выполняя системообразующую и компенсаторную роль.

### 3.4. Сравнительный анализ стиля учебной деятельности младших школьников, обучающихся у учителей с различными СПД

Для анализа индивидуальных различий в СУД школьников, обучающихся у педагогов с различными СПД, нами был проведен кластерный анализ показателей СУД учащихся. Из двух вариантов деление кластеров (на 2 и на 3 группы) в качестве наиболее полно отражающего особенности учебной деятельности и задачи исследования был выбран вариант деления на три группы. Оба варианта кластерного анализа представлены в Приложении 9.

Таким образом, в младшем школьном возрасте у учащихся может формироваться один из трех стилей, которые мы условно назвали: 1 стиль – относительно более развитый СУД; 2 стиль – промежуточный; 3 стиль – относительно менее развитый СУД.

Обобщение результатов убедительно показывает, что у педагогов с различными СПД и дети имеют различную представленность стилей (Приложение 10). В исследованной выборке младших школьников есть представители всех трех СУД. Данные представлены в таблице 12 и в рисунках 10,11.

Таблица 12

Стиль учебной деятельности школьников,  
обучающихся у учителей с различными СПД

| СД педагогов \ СД учащихся | СПД с преобладанием<br>самоорганизационных<br>действий | СПД с преобладанием<br>действий, активизирующих<br>интел. деят-ть учащихся |
|----------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Более развитый СУД         | <b>62 (55,36 %)</b>                                    | 34(32,79 %)                                                                |
| Промежуточный стиль        | 36 (32,14 %)                                           | <b>48 (46,15 %)</b>                                                        |
| Менее развитый СУД         | 14 (12,5 %)                                            | 22 (21,15 %)                                                               |

В обеих группах учителей есть представители всех трех СУД. Но у педагогов с первым стилем более половины учащихся, т.е. подавляющее большинство, демонстрируют более развитый СУД (55,36 %). Лишь

небольшое количество учащихся этих педагогов имеют менее развитый СУД (12,5 %).

В группе детей, обучающихся у педагога со 2 стилем, распределение по группам выглядит иначе. Здесь большинство школьников демонстрируют промежуточный стиль (46,15 %). Есть часть школьников с развитым СУД (32,79 %). Самая небольшая группа демонстрирует менее развитый СУД (21,15 %).

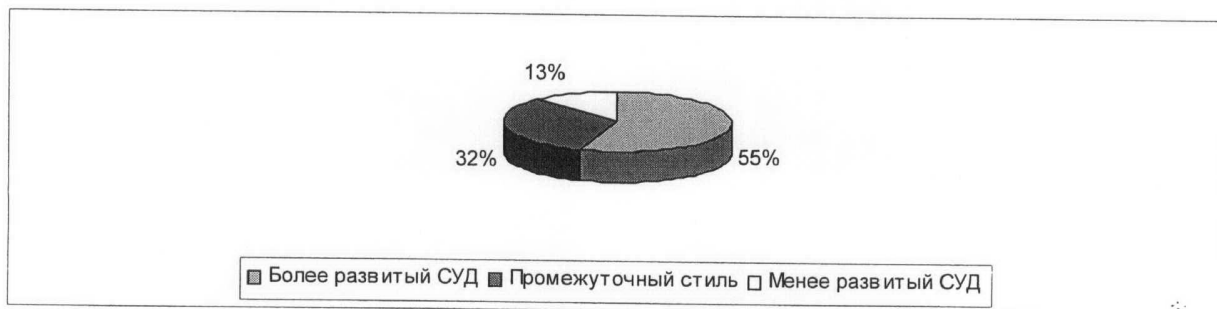


Рисунок 10. СУД школьников, обучающихся у педагогов с 1 стилем

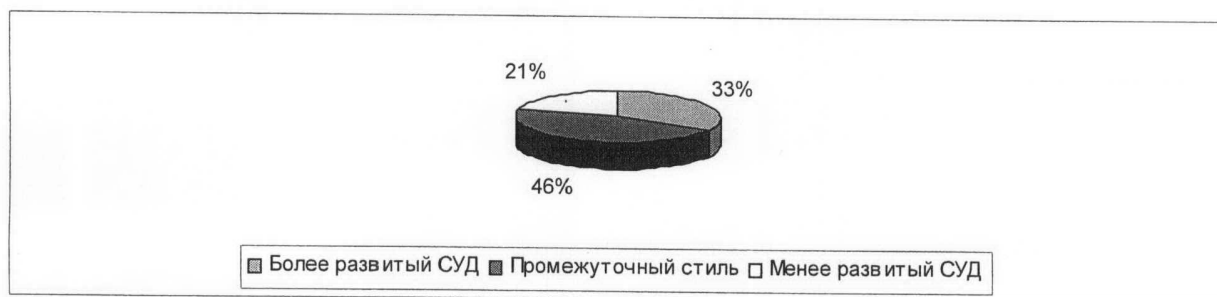


Рисунок 11. СУД школьников, обучающихся у педагогов со 2 стилем

Статистически значимые различия в уровне сформированности СУД подтверждается результатами анализа методом  $\chi^2$  критерия.  $\chi^2_{\text{набл.}} = 11,384$  (при 0,01 уровне значимости), что свидетельствует о достоверности различий между уровнем развития СУД у учащихся педагогов из 1 и 2 групп.

Подтверждается предположение о том, что педагоги с высокой самоорганизацией деятельности в отличие от своих коллег в процессе обучения формируют более развитый СУД и у своих учащихся. А представители 2 стилевой группы (с преобладанием действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся), проявляя

автократические тенденции (которые обусловлены особенностями их деятельности и индивидуальности) «навязывают» детям определенный СУД. В результате у школьников формируется промежуточный стиль как результат совмещения требований деятельности и собственных индивидуальных особенностей (внутренние и внешние условия деятельности). У учителей 2 группы подобного «навязывания» не происходит.

Проанализируем различия в основных показателях СУД школьников, обучающихся у педагогов с различными стилями (табл. 13, рис. 12). Здесь и далее воспитанники педагогов с 1-м СПД будут условно называться «учащиеся 1 группы», воспитанники педагогов со 2-м СПД – «учащиеся 2 группы».

Таблица 13

Индивидуальные различия в стиле учебной деятельности младших школьников, обучающихся у учителей 1 и 2 стиля

| Показатели (n=216)                                  | учащиеся<br>1 группы | учащиеся<br>2 группы | T-критерий<br>Стьюдента | p            |
|-----------------------------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|--------------|
| Интеллектуальная активность                         | 29,71                | 28,5                 | 0,91                    | 0,368        |
| <b>Стремление к интеллектуальной активности</b>     | <b>33,86</b>         | <b>30,37</b>         | <b>2,65**</b>           | <b>0,007</b> |
| Саморегуляция деятельности                          | 32,43                | 32,77                | -0,28                   | 0,764        |
| Организованность                                    | 37,16                | 34,67                | 1,33                    | 0,194        |
| Работоспособность                                   | 29,46                | 30,42                | -0,65                   | 0,484        |
| <b>Позитивная коммуникативная активность</b>        | <b>27,82</b>         | <b>24,96</b>         | <b>2,3*</b>             | <b>0,022</b> |
| Скоростные характеристики                           | 30,77                | 29,17                | 1,25                    | 0,194        |
| <b>Ориентировочные компоненты деятельности</b>      | <b>31,68</b>         | <b>27,04</b>         | <b>4,42***</b>          | <b>0,000</b> |
| <b>Предпочтение спокойных ситуаций деятельности</b> | <b>33,84</b>         | <b>30,02</b>         | <b>4,70***</b>          | <b>0,000</b> |
| Предпочтение усложненных ситуаций деятельности      | 30,34                | 29,08                | 1,6                     | 0,109        |
| Недостаточная учебная активность                    | 26,32                | 24,96                | 1,02                    | 0,317        |
| <b>Негативная коммуникативная активность</b>        | <b>24,27</b>         | <b>21,88</b>         | <b>2,56*</b>            | <b>0,009</b> |

Данные таблицы показывают, что существуют разноаспектные различия в СУД у школьников, обучающихся у разных учителей. Согласно статистически подтвержденным различиям, школьники 1-й группы опережают своих сверстников из 2-й группы по многим показателям – как позитивным, так и негативным. Возможно, их стиль в отличие от сверстников другой группы является более отчетливым, ярко выраженным.

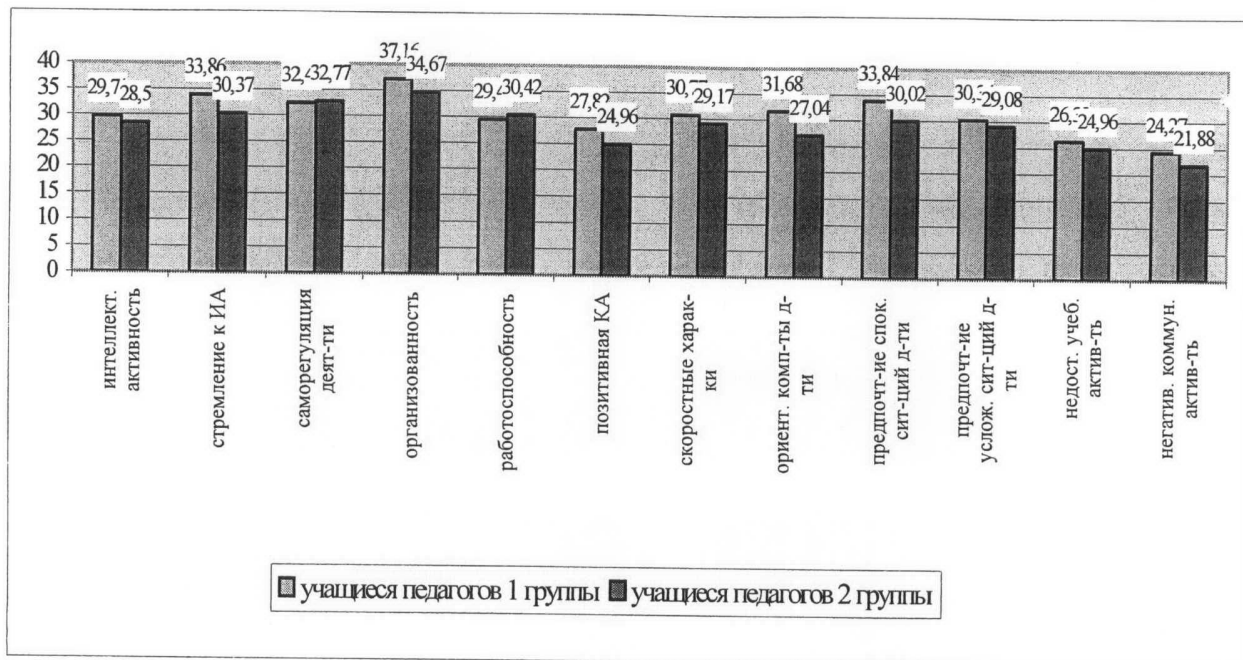


Рисунок 12. Различия в СУД обучающихся у педагогов с разными СПД

Так, детей первой группы отличают более выраженное стремление к интеллектуальной активности ( $p < 0,01$ ), позитивная коммуникативная активность ( $p < 0,05$ ), развитые ориентировочные компоненты деятельности ( $p < 0,001$ ). Но в отличие от своих сверстников они в большей степени предпочитают спокойные ситуации деятельности ( $p < 0,001$ ) и демонстрируют более выраженную негативную коммуникативную активность ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, школьники, обучающиеся у педагога с преобладанием самоорганизационных характеристик СПД, в большей степени стремятся к интеллектуальной активности (предпочитают выполнять трудные учебные задания, получают удовольствие от напряженной умственной работы и т.д.), демонстрируют более высокую позитивную коммуникативную активность (обращаются к педагогу за дополнительными знаниями, любят отвечать по собственному желанию и т.д.). Вероятно, их большее стремление к интеллектуальной активности является следствием демократических тенденций педагога и большей раскованности самих детей.

Ориентировочный компонент их деятельности также более развит: они используют черновики, тщательно готовят домашние задания, используют различные виды планирования и контроля. Статистические различия в

ориентировочной стороне учебной деятельности в пользу 1 группы школьников подтверждены на высоком уровне достоверности. Мы предполагаем, что здесь может проявляться метаэффект деятельности и индивидуальности учителя с преобладанием самоорганизационных характеристик в деятельности. Когда сам педагог уделяет данной стороне деятельности повышенное внимание, он, как правило, учит этому и детей.

Школьники, обучающиеся у педагога со 2 стилем, проявляют стремление к интеллектуальной активности в меньшей степени (они менее активны в освоении учебного материала, в получении дополнительных знаний). Позитивная коммуникативная активность школьников этой группы в сравнении со сверстниками из 1 группы также ниже. Например, они реже обращаются к учителю и одноклассникам с предложениями, вопросами, уточнениями. Ориентировочные компоненты деятельности развиты ниже.

Но детей 2 группы отличает менее выраженное предпочтение спокойных ситуаций деятельности. Эти школьники комфортно чувствуют себя в ситуации ответов не только с места, но и у доски, могут работать в шумной обстановке, легко переносят отвлечения во время выполнения заданий. В сравнении со сверстниками из 1 группы представители 2 группы реже демонстрируют показатели негативной коммуникативной активности: они стараются обдумывать ответы, сдержанны в разговоре, стараются не отвлекать сверстников и учителя.

Таким образом, мы вряд ли можем говорить о преобладающем влиянии того или иного СПД на СУД учащихся. Возможно лишь сделать вывод о специфичности связи СПД учителя и СУД учащихся.

Разноаспектные результаты получены в ходе корреляционного анализа. Анализ связей показателей СУД учащихся 1 и 2 группы представлен в рисунках 13, 14. Полная картина связей отражена в матрицах интеркорреляции (Приложение 11).

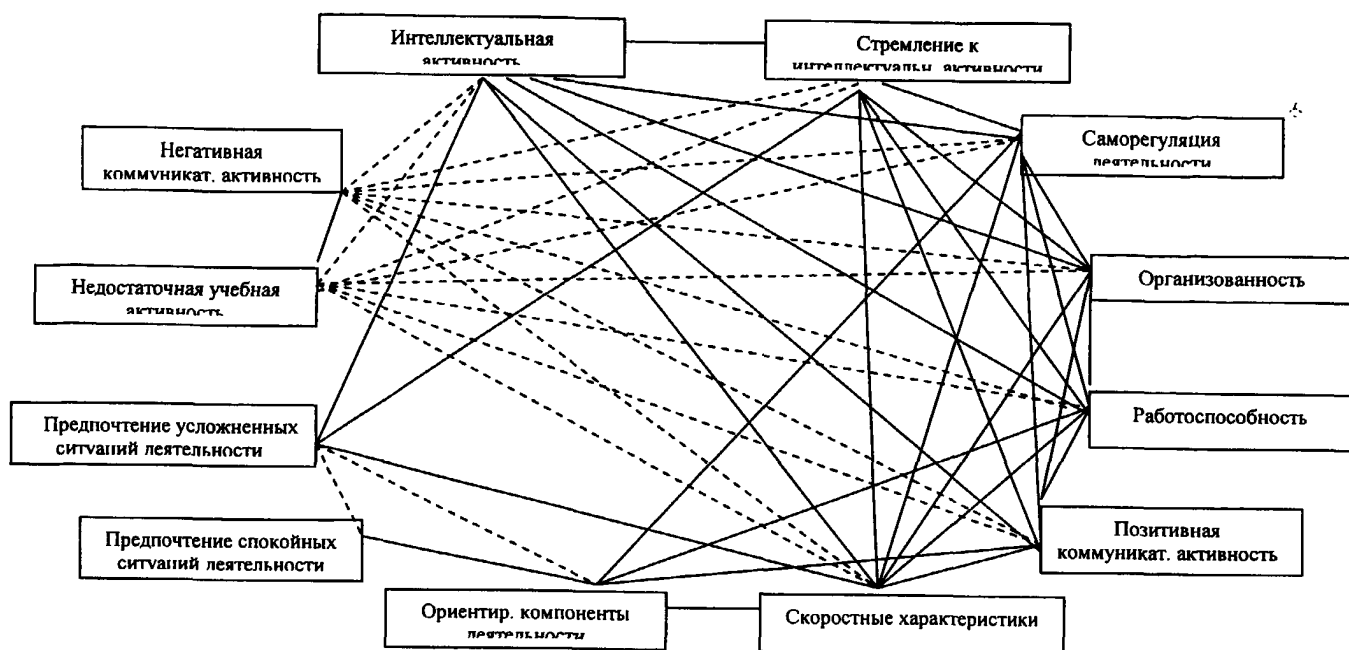


Рисунок 13. Структура СУД учащихся 1 группы

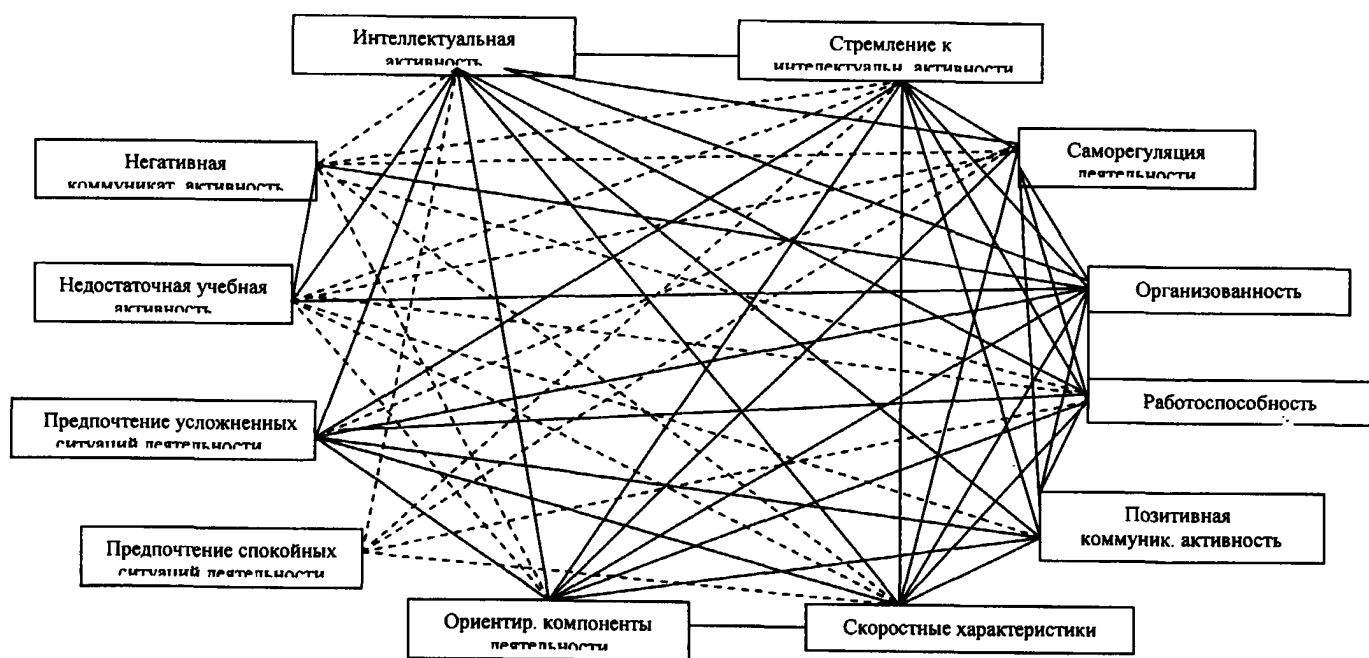


Рисунок 14. Структура СУД учащихся 2 группы

Данные корреляционного анализа убедительно показывают, что структура СД учащихся 1 группы является крайне сложной, насыщенной разнонаправленными связями. Центральное место в данной системе

принадлежит интеллектуальным компонентам («интеллектуальная активность» и «стремление к интеллектуальной активности» дают наибольшее количество связей) и процессуальной стороне деятельности (показатели «саморегуляция деятельности» и «работоспособность») в сочетании с позитивной коммуникативной активностью.

Показатели «недостаточная учебная активность» и «негативная коммуникативная активность» также связаны с большинством компонентов СУД учащихся 1 группы. Они обнаружили значительное количество отрицательных связей с другими компонентами стиля. Иначе говоря, с ростом интеллектуальной активности, развитием ориентировочных компонентов СУД снижаются негативная коммуникативная и недостаточная учебная активность.

В структуре СУД учащихся 1 группы оказался мало задействованным показатель «предпочтение спокойных ситуаций деятельности» - он образовал только две статистически значимых связи — с ориентировочными компонентами СУД (прямая связь) и предпочтением усложненных ситуаций деятельности (обратная связь). Подобную картину можно объяснить тем, что у учащихся 1 группы предпочтение спокойных ситуаций деятельности выступает в качестве обособленного компонента, в наименьшей степени обуславливающего другие показатели СУД. Возможно, при повышенном интересе учащихся к спокойным ситуациям деятельности совершенствуется ориентировочный компонент их деятельности (например, они больше внимания уделяют работе с черновиком, проверке выполненных заданий, промежуточному и итоговому контролю) и, что закономерно, уменьшается предпочтение усложненных ситуаций деятельности. Соответственно при развитии ориентировочного компонента увеличивается предпочтение спокойных ситуаций деятельности.

Несколько иная картина получена в ходе корреляционного анализа во 2 группе учащихся (рис. 14, Приложение 11).



На рисунке наглядно показано, что структура СУД учащихся 2 группы является еще более насыщенной в сравнении с учащимися 1 группы. Если у первых нами обнаружено 46 статистически значимых связей, то у вторых уже 56. Но и характер связей имеет отличия: во второй группе более численными оказались связи обратного характера.

Наиболее задействованы здесь также показатели интеллектуального блока («интеллектуальная активность» и «стремление к интеллектуальной активности» - они связаны абсолютно со всеми показателями СУД) и показатели процессуальной стороны («саморегуляция деятельности» и «работоспособность»). Кроме того, здесь в качестве одного из центральных выделен показатель «скоростные характеристики», которого не обнаружен в качестве ведущего у учащихся 1 группы. Возможно, менее высокий уровень СУД учащихся данной группы приводит к тому, что эти школьники вынуждены работать в более высоком скоростном режиме, чтобы проявлять должную интеллектуальную активность, организованность и пр.

Констатируем, что здесь наименьшее количество связей образовал показатель «предпочтение спокойных ситуаций деятельности», как и у представителей 2 группы. Но характер связей учащихся полярных групп отличается. Так, у обучающихся у учителя с направленностью на активизацию интеллектуальной деятельности школьников данный показатель обратно коррелирует с интеллектуальной активностью, саморегуляцией деятельности, работоспособностью и скоростными характеристиками. Предпочитая учиться в более спокойной ситуации, представители 1 группы становятся менее интеллектуально активными, менее работоспособными. При этом снижается саморегуляция деятельности и скоростные характеристики. Соответственно, при повышении перечисленных характеристик уменьшается роль показателя «предпочтение спокойных ситуаций деятельности».

Таким образом, корреляционный анализ показал ряд значительных различий в системе связей СУД школьников, обучающихся у педагогов с различными СПД. Эти различия выделены только в отношении некоторых пунктов. Так, при ведущей роли показателей интеллектуальной стороны СУД в обеих группах, у школьников из 2 группы показатели «интеллектуальная активность» и «стремление к интеллектуальной активности» все-таки играют несколько большую роль, обнаруживая связи абсолютно со всеми показателями. При общем повторении основных связей в двух группах у представителей первой группы в качестве отличительного выделяется позитивная коммуникативная активность (возможно, как отражение демократических тенденций СПД учителя), а у представителей 2 группы – скоростные характеристики (возможно, как компонент приспособительного характера в условиях постоянной активизации интеллектуальной деятельности этих учащихся).

Результаты факторного анализа подтверждают индивидуальные различия в СУД у школьников, обучающихся у педагогов с различными стилевыми особенностями (таблица 14).

Таблица 14

Результаты факторизации показателей СУД школьников,  
обучающихся у педагогов с различными СПД

| Показатели СУД (n=216)                         | Учащиеся педагогов<br>с 1 СПД |          |          | Учащиеся педагога<br>со 2 СПД |          |          |
|------------------------------------------------|-------------------------------|----------|----------|-------------------------------|----------|----------|
|                                                | 1 фактор                      | 2 фактор | 3 фактор | 1 фактор                      | 2 фактор | 3 фактор |
| Интеллектуальная активность                    | -.882                         |          |          | .920                          |          |          |
| Стремление к интеллектуальной активности       | -.907                         |          |          | .943                          |          |          |
| Саморегуляция деятельности                     | -.917                         |          |          | .889                          |          |          |
| Организованность                               | -.766                         |          |          | .851                          |          |          |
| Работоспособность                              | -.914                         |          |          | .946                          |          |          |
| Позитивная коммуникативная активность          | -.861                         |          |          | .866                          |          |          |
| Скоростные характеристики                      | -.802                         |          |          | .924                          |          |          |
| Ориентировочные компоненты деятельности        |                               | -.624    | .596     | .819                          |          |          |
| Предпочтение спокойных ситуаций деятельности   |                               | -.813    |          |                               | -.801    | .453     |
| Предпочтение усложненных ситуаций деятельности |                               | .867     |          | .522                          |          | -.489    |
| Недостаточная учебная активность               | .898                          |          |          | -.857                         |          |          |
| Негативная коммуникативная активность          | .552                          |          | .615     |                               | -.506    | -.664    |
| Доля объяснимой дисперсии                      | 53,64                         | 16,84    | 9,16     | 63,24                         | 9,99     | 8,98     |

В структуре СУД учащихся обеих групп выделено по 3 фактора, но лишь один фактор в каждой группе представляется информативным. Это вполне объяснимо, т.к. все компоненты являются составляющими одной структуры, а именно – стиля учебной деятельности. Но в состав факторов вошли разные показатели.

Так, в 1 группе в фактор, объясняющий 53,64 % ДОД, вошли следующие показатели: интеллектуальная активность, стремление к интеллектуальной активности, саморегуляция деятельности, организованность, работоспособность, позитивная коммуникативная активность, скоростные характеристики, недостаточная учебная активность и негативная коммуникативная активность.

Во второй фактор объединены: ориентировочные компоненты деятельности, предпочтение спокойных ситуаций деятельности, предпочтение усложненных ситуаций деятельности.

Наибольший вес в СУД школьников 1 группы имеют саморегуляция деятельности и работоспособность (в соответствии с преобладающими факторными весами).

Во 2 группе в фактор, объясняющий 63,24 % ДОД, вошли другие показатели: интеллектуальная активность, стремление к интеллектуальной активности, саморегуляция деятельности, организованность, работоспособность, позитивная коммуникативная активность, скоростные характеристики, ориентировочные компоненты деятельности, предпочтение усложненных ситуаций деятельности и недостаточная учебная активность.

Во второй фактор вошли два показателя негативная коммуникативная активность и предпочтение спокойных ситуаций деятельности. Наибольший вес в СУД учащихся 2 группы имеют стремление к интеллектуальной активности и работоспособность.

Следует отметить некоторые особенности в факторных структурах учащихся двух групп. Так, в 1 группе в главный фактор не вошел показатель

«Ориентировочные компоненты деятельности», который фигурирует в главном факторе учащихся 2 группы. А у представителей 2 группы в главный фактор не вошел показатель «Негативная коммуникативная активность», который мы наблюдаем у представителей 1 группы.

Таким образом, факторные структуры СУД учащихся обеих групп в общих чертах повторяют результаты факторизации показателей СУД учащихся в общей выборке. Эти структуры у учащихся 1 и 2 групп имеют лишь некоторые отличия (как и в результате корреляционного анализа). В 1 группе в структуре СУД наряду с преобладающей характеристикой работоспособности вошла саморегуляция деятельности (видимо, как результат самоорганизационных тенденций педагога 1 стиля).

Факторная структура СУД учащихся 2 группы также максимально нагружена работоспособностью, но в сочетании со стремлением к интеллектуальной активности (возможно как результата влияния СПД педагога с преобладанием действий, направленных на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся).

Итак, результаты корреляционного и факторного анализа в отношении СУД школьников, обучающихся у педагогов с различными СПД еще раз подтверждают мысль о том, что особенности СУД учащихся связаны с особенностями СПД учителей. В результате самоорганизационные характеристики педагога первой группы в сочетании с его демократическими тенденциями отражаются в ярко выраженной саморегуляции и работоспособности учащихся, а также высокой позитивной коммуникативной активности. Действия учителя второй группы, направленные на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся, отражаются в стремлении к интеллектуальной активности и работоспособности его воспитанников, а также в скоростных характеристиках деятельности школьников.

В ходе исследования выявлены два аспекта метаэффекта. Первый касается непосредственно особенностей деятельности, описанных выше, а второй – особенностей ИИ, описанных ниже.

Если у педагогов с преобладанием самоорганизационных характеристик преобладают учащиеся с более развитым СУД, то у вторых преобладает промежуточный СУД. Метаэффект в 1-й группе связан с высокоразвитой самоорганизацией деятельности, которая отражается в высокопрофессиональных действиях и, как следствие, в формировании более высоко развитых стилевых характеристик учебной деятельности.

### 3.5. Индивидуальные особенности младших школьников, обучающихся у учителей с различными стилями деятельности

СПД учителя может выступать фактором, детерминирующим индивидуальные особенности младших школьников. В качестве таких факторов нами были рассмотрены личностные черты, показатели успешности в обучении, особенности мышления и нервной системы. Ниже представлен анализ различий в личностных чертах школьников (табл. 15, рис. 15).

Таблица 15

Личностные черты младших школьников,  
обучающихся у учителей 1 и 2 СПД

| факторы               | показатели (n=216)                         | учащиеся<br>2 группы | учащиеся<br>1 группы | Т-<br>критерий<br>Стьюдента | р            |
|-----------------------|--------------------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|--------------|
| Фактор А              | Замкнутость/общительность                  | 4,63                 | 4,75                 | -0,435                      | 0,689        |
| Фактор В              | <b>Конкретность/абстрактность мышления</b> | <b>4,27</b>          | <b>5,1</b>           | <b>-2,378*</b>              | <b>0,016</b> |
| Фактор С              | Неуверенность/Уверенность                  | 5,21                 | 5,0                  | 0,616                       | 0,549        |
| Фактор D              | Сдержанность/Нетерпеливость                | 4,93                 | 5,04                 | -0,110                      | 0,920        |
| Фактор Е              | Покорность/доминантность                   | 5,73                 | 5,87                 | -0,345                      | 0,764        |
| Фактор F              | Озабоченность/беспечность                  | 4,48                 | 4,29                 | 0,596                       | 0,549        |
| Фактор G              | <b>Слабость/сила сверх-Я</b>               | <b>5,66</b>          | <b>6,27</b>          | <b>-2,210*</b>              | <b>0,028</b> |
| Фактор H              | Робость/смелость                           | 4,66                 | 4,5                  | 0,175                       | 0,842        |
| Фактор I              | Жесткость/мягкосердечность                 | 6,38                 | 6,5                  | -0,376                      | 0,689        |
| Фактор O              | Спокойствие/Тревожность                    | 6,54                 | 6,83                 | -0,976                      | 0,920        |
| Фактор Q <sub>3</sub> | Низкий/высокий самоконтроль                | 5,34                 | 5,67                 | -0,965                      | 0,920        |
| Фактор Q <sub>4</sub> | <b>Расслабленность/напряженность</b>       | <b>5,68</b>          | <b>6,81</b>          | <b>-3,122**</b>             | <b>0,002</b> |

Данные таблицы свидетельствуют о том, что существует ряд различий в проявлении личностных черт у школьников, обучающихся у учителей с различными СПД. Заслуживает внимания анализ различия по параметру «Конкретность/абстрактность мышления» (фактор В). Учащиеся 1 группы демонстрируют менее высокие показатели абстрактного мышления, чем учащиеся 2 группы. Первые имеют меньший объем знаний, при выполнении заданий чаще используют конкретно-ситуативные признаки, примитивно подходят к решению своих проблем. Вторые показывают более высокий уровень развития вербального интеллекта, умеют выделять частное из

общего, владеют логическими и математическими операциями, легко усваивают новые знания.

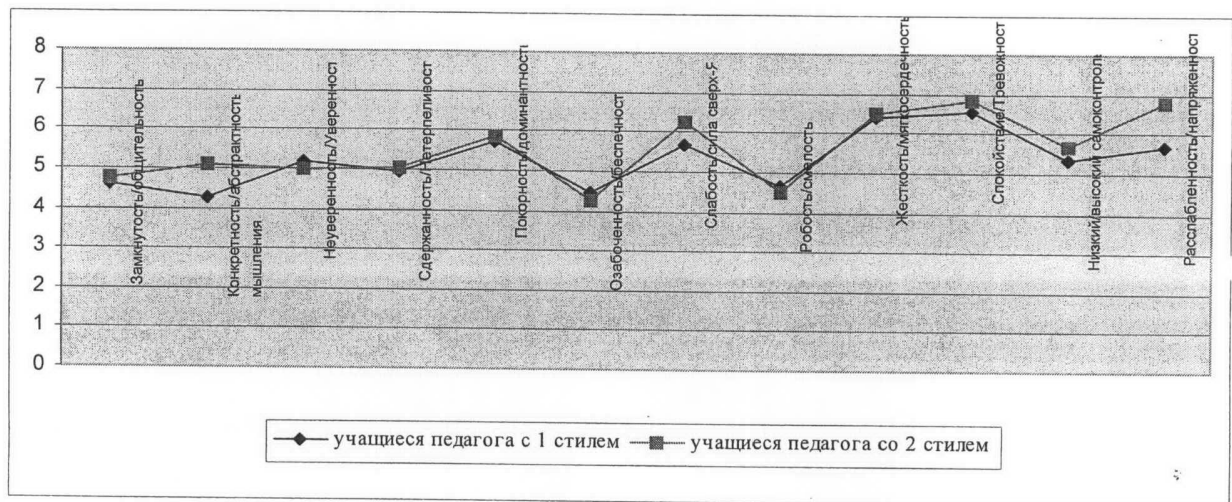


Рисунок 15. Сравнительный профиль личностных черт у школьников 1 и 2 группы

Возможно, это связано с тем, что ученики педагога с самоорганизационными стилевыми характеристиками чаще получают достоверную, полную информацию, но, как правило, в готовом виде. Направленность такого учителя на активизацию интеллекта учащихся недостаточно высокая.

А ученики педагога со 2 стилем (имеющего, как правило, средний уровень интеллекта) в большей степени вынуждены добывать интересующую их информацию самостоятельно, ограниченно пользуясь помощью учителя. В результате они демонстрируют более высокие результаты по фактору В. Возможно, это является итогом специально организованных действий учителя с направленностью на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся.

Выявлены статистически значимые различия по показателям «Конкретность/ абстрактность мышления» ( $p < 0,05$ ), «Слабость/сила сверх-Я» ( $p < 0,05$ ) и «Расслабленность/напряженность» ( $p < 0,01$ ). Вероятно, школьники 1 группы менее добросовестные, они могут пренебрегать своими обязанностями. Им в большей степени присущи непостоянство, отсутствие

стойкой мотивации. При этом они спокойны и невозмутимы. Видимо, это является следствием демократических тенденций педагога с самоорганизационной направленностью.

Дети, обучающиеся у учителя со 2 стилем более ответственные, целеустремленны, добросовестны, аккуратны. Но эти школьники в сравнении со сверстниками из другой группы чаще испытывают нервное напряжение, фрустрацию, могут быть повышено раздражительными. Предполагаем, что это является следствием автократических тенденций деятельности педагога со 2 стилем. По остальным личностным показателям статистически значимых различий не обнаружено.

Далее проанализируем различия по некоторым индивидуальным показателям (таблица 16).

Таблица 16

Индивидуальные различия в успешности в обучении, мышлении и нейродинамических показателях младших школьников

| Показатели (n=216)                   | учащиеся 1 группы | учащиеся 2 группы | Т-критерий Стьюдента | p             |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|---------------|
| Успеваемость                         | 3,79              | 3,74              | 0,06                 | 0,920         |
| Знания                               | 5,62              | 5,9               | -0,84                | 0,424         |
| Обученность                          | 4,55              | 4,74              | -0,53                | 0,617         |
| Обучаемость                          | 5,32              | 5,68              | -1,2                 | 0,23          |
| <b>Школьная мотивация</b>            | <b>18,16</b>      | <b>20,42</b>      | <b>-3,02**</b>       | <b>0,002</b>  |
| <b>Познавательная потребность</b>    | <b>4,5</b>        | <b>6,8</b>        | <b>-3,55***</b>      | <b>0,0003</b> |
| Способность к классификации          | 9,06              | 9,17              | -0,60                | 0,549         |
| Способность к аналогии               | 7,34              | 7,63              | -0,87                | 0,365         |
| Средний показатель мышления          | 90,95             | 91,33             | -0,39                | 0,689         |
| <b>Сила процессов возбуждения</b>    | <b>26,86</b>      | <b>31,29</b>      | <b>-2,77**</b>       | <b>0,005</b>  |
| Сила процессов торможения            | 30,71             | 32,13             | -1,04                | 0,317         |
| <b>Подвижность нервных процессов</b> | <b>31,43</b>      | <b>33,75</b>      | <b>-1,96*</b>        | <b>0,045</b>  |

Сравнительный анализ индивидуальных различий в успешности в обучении, мышлении и нейродинамических показателях школьников, обучающихся у учителей с 1 и 2 СПД, свидетельствует о взаимосвязи того или иного СПД с индивидуальными особенностями учащихся. Кроме того, во всех случаях исследуемые показатели выше у учащихся 2-й группы. Статистически значимые различия обнаружены по двум показателям успешности в обучении, по двум свойствам нервной системы. В отношении



показателей мышления статистически значимых различий не обнаружено, хотя наблюдается устойчивая тенденция к более высокому мышлению у учащихся 2-й группы.

У учащихся 2 группы обнаружены более высокие показатели школьной мотивации ( $p < 0,01$ ) (она характеризуется в целом, как хорошая: т.е. эти дети идут в школу не только в связи с внеучебными мотивами, но и, желая получить новую информацию). В отличие от 1 группы они демонстрируют средний уровень познавательной потребности (ближе к высокому) ( $p < 0,001$ ).

Дети, обучающиеся у педагогов с 1 стилем ходят в школу, руководствуясь внеучебными мотивами (например, общением с друзьями), их познавательная потребность недостаточно высока (демонстрируют средний уровень познавательной потребности, ближе к низкому).

Обнаружены некоторые различия в нейродинамических показателях: сила процессов возбуждения» ( $p < 0,01$ ) и подвижность нервных процессов ( $p < 0,05$ ). Оба показателя говорят в пользу учеников педагога со 2 стилем. Эти дети обладают большей силой процессов возбуждения и высокой подвижностью нервных процессов.

Очевидно, здесь обнаруживается метаэффект СД и индивидуальности учителя и в отношении свойств ИИ. Для подтверждения этой мысли был проведен корреляционный анализ показателей СУД с разноуровневыми свойствами ИИ.

В рисунках 16, 17 и в Приложении 12 показаны связи в группе детей, обучающихся у педагога с первым стилем. Как видно, существуют многообразные связи показателей СУД, успешности в обучении, мышления и свойств нервной системы у школьников 1 группы. Наиболее устойчивые связи обнаружены в отношении показателей СУД и таких показателей учебной деятельности как успеваемость, знания, обученность и обучаемость. Но следует отметить некоторые специфические моменты.

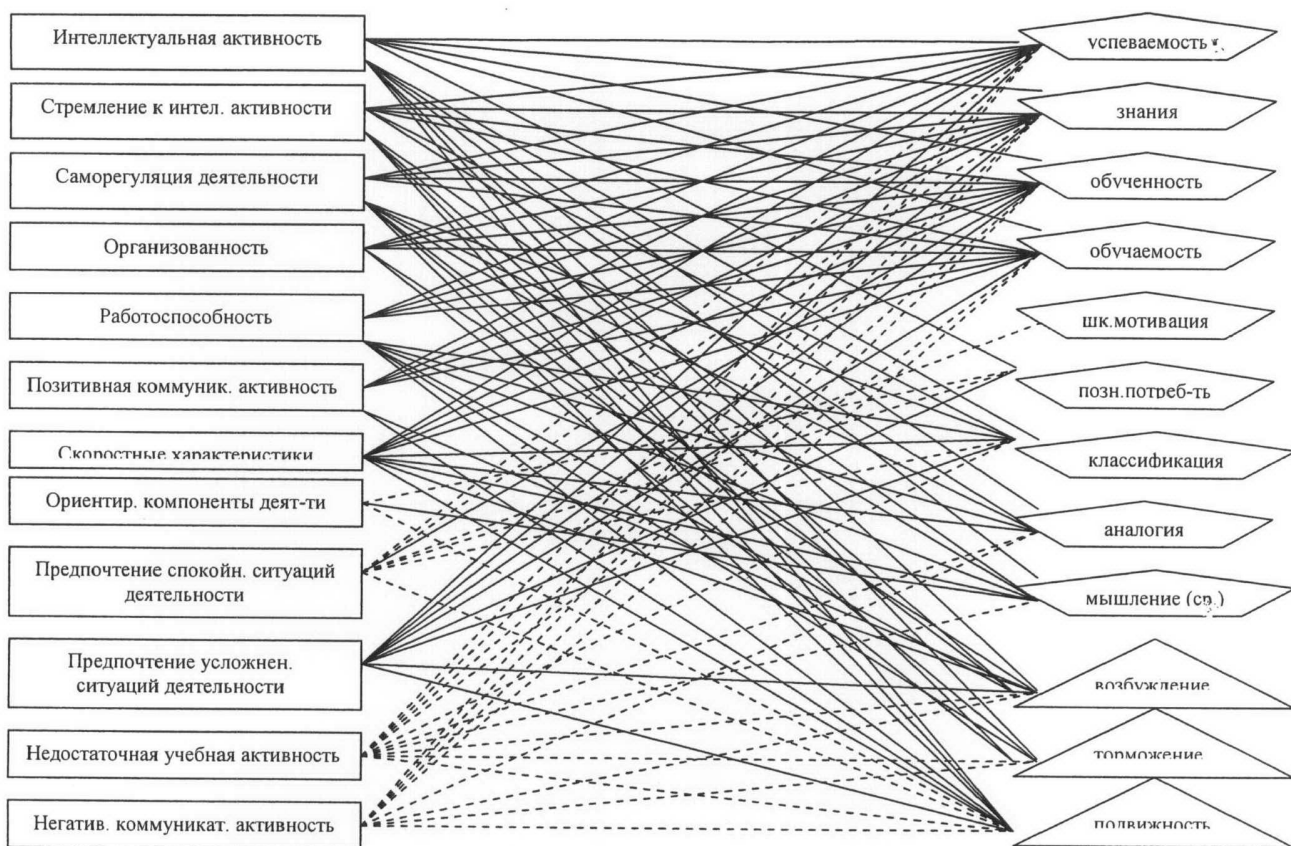


Рис. 16. Связи СУД, показателей успешности в обучении, мышления и свойств нервной системы в 1 группе

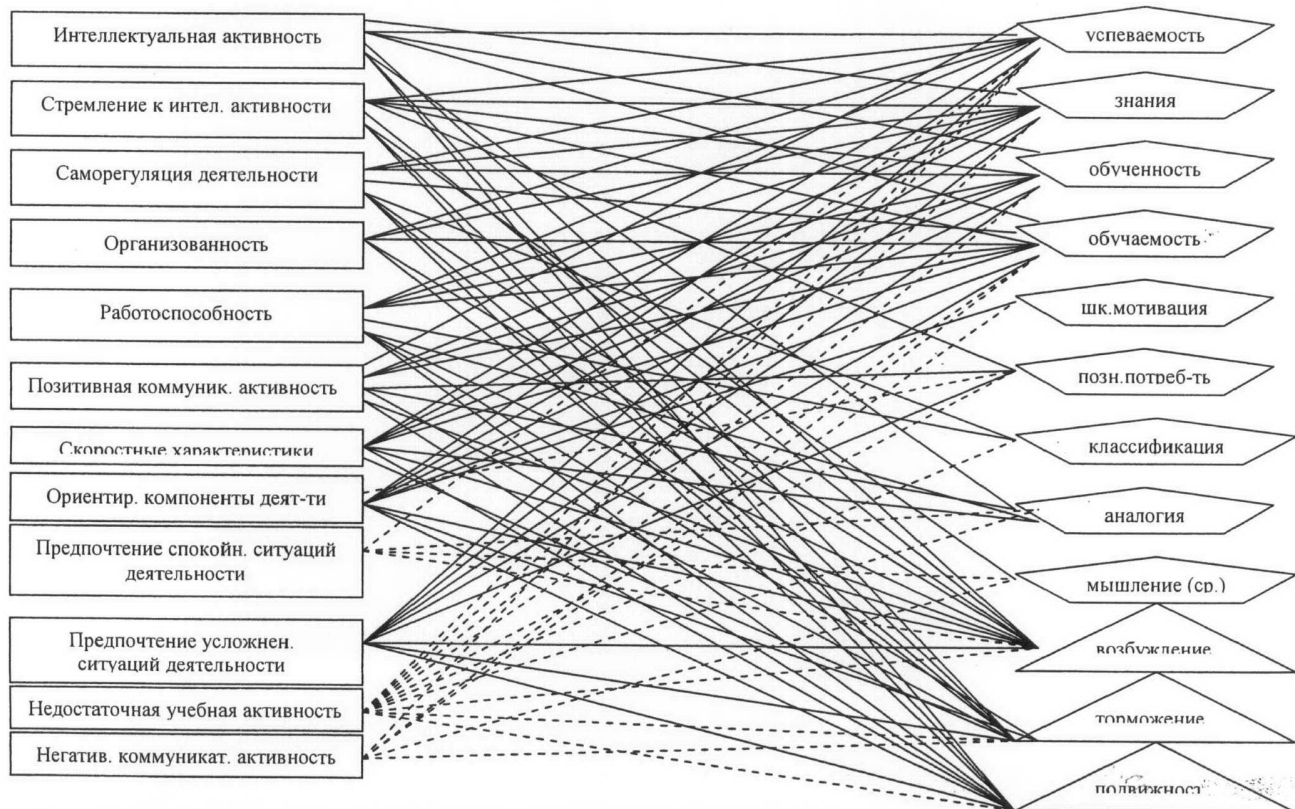


Рис. 17. Связи СУД, показателей успешности в обучении, мышления и свойств нервной системы во 2 группе

Во-первых, все связи здесь имеют положительный характер (например, чем более выражены интеллектуальные характеристики в деятельности ребенка, тем выше успеваемость и знания ребенка; чем выше работоспособность и саморегуляция, тем выше формальные показатели учебной деятельности).

Во-вторых, показатели «недостаточная учебная активность» и «негативная коммуникативная активность» характеризуются отрицательными связями с названными показателями успешности в обучении. То есть, в случае проявления названных показателей СУД снижаются формальные характеристики учебной деятельности (например, успеваемость). В то же время, увеличение формальных характеристик способствует снижению негативных характеристик СУД.

Важно отметить, все показатели мышления связаны с интеллектуальным ядром СУД (интеллектуальной активностью и стремлением к ней). А негативные моменты СУД в большей степени связаны со свойствами нервной системы. Обратные связи характеристик нервной системы с негативными характеристиками СУД свидетельствуют о том, что со снижением силы и подвижности нервных процессов повышается недостаточная учебная активность и негативная коммуникативная активность.

В-третьих, важно отметить, что отмеченные показатели учебной деятельности не обнаружили связи с такой стилевой характеристикой как ориентировочные компоненты деятельности.

Нами выявлены показатели, которые в наименьшей степени задействованы в системе корреляционных связей. Со стороны СУД это ориентировочные компоненты, а со стороны индивидуальных особенностей – это школьная мотивация и познавательная потребность.

Связи показателей СУД, успешности в обучении, мышления и свойств нервной системы во 2 группе учащихся в большинстве повторяют картину корреляционных связей в первой группе (рис.17 и Приложение 12).

Здесь количество связей примерно такое же, как в 1 группе. Также сохраняется тенденция к взаимообусловленности СУД и формальных показателей деятельности. Но здесь наблюдается обусловленность успеваемостью, знаниями, обученностью и обучаемостью и в отношении ориентировочной стороны деятельности. В отличие от 1 группы связи СУД и мышления менее выражены, а связь СУД и свойств нервной системы является более серьезной.

Таким образом, СУД младших школьников действительно обусловлен успешностью в обучении, мышлением и свойствами нервной системы. Эта обусловленность является достаточно выраженной в отношении связи с формальными показателями учебной деятельности (вне зависимости от того, у педагога с каким стилем обучаются школьники).

СПД учителя в большей мере обуславливает специфику и направление связей изучаемых показателей. У учащихся педагога с первым стилем СУД более взаимосвязан с показателями мышления, чем со свойствами нервной системы. А у учащихся 2 группы мышление является детерминантой СУД гораздо в меньшей степени, чем свойства нервной системы.

Интерес представляет анализ связей показателей СУД и свойств личности (рисунки 18, 19 и в корреляционные матрицы в Приложении 13).

При анализе связей в 1 группе обнаружено, что почти все показатели СУД детерминированы личностными чертами. Исключение составляют показатели «Ориентировочные компоненты деятельности» и «Предпочтение усложненных ситуаций деятельности» - они не связаны с чертами личности. Самой значимой процессуальной характеристикой СУД является «Работоспособность» - он связан с факторами интеллекта, сдержанности/ нетерпеливости, жесткости/мягкосердечности и спокойствия/ тревожности.

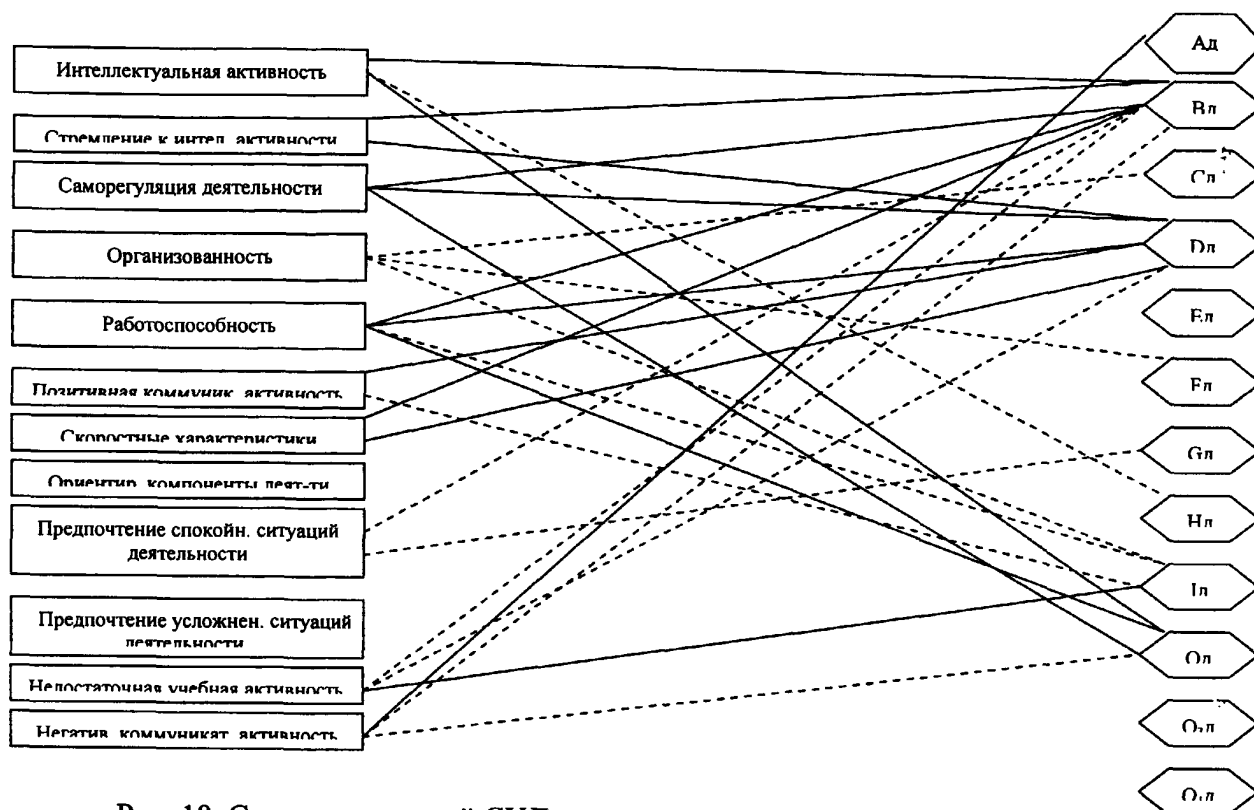


Рис. 18. Связи показателей СУД и личностных черт в первой группе учащихся

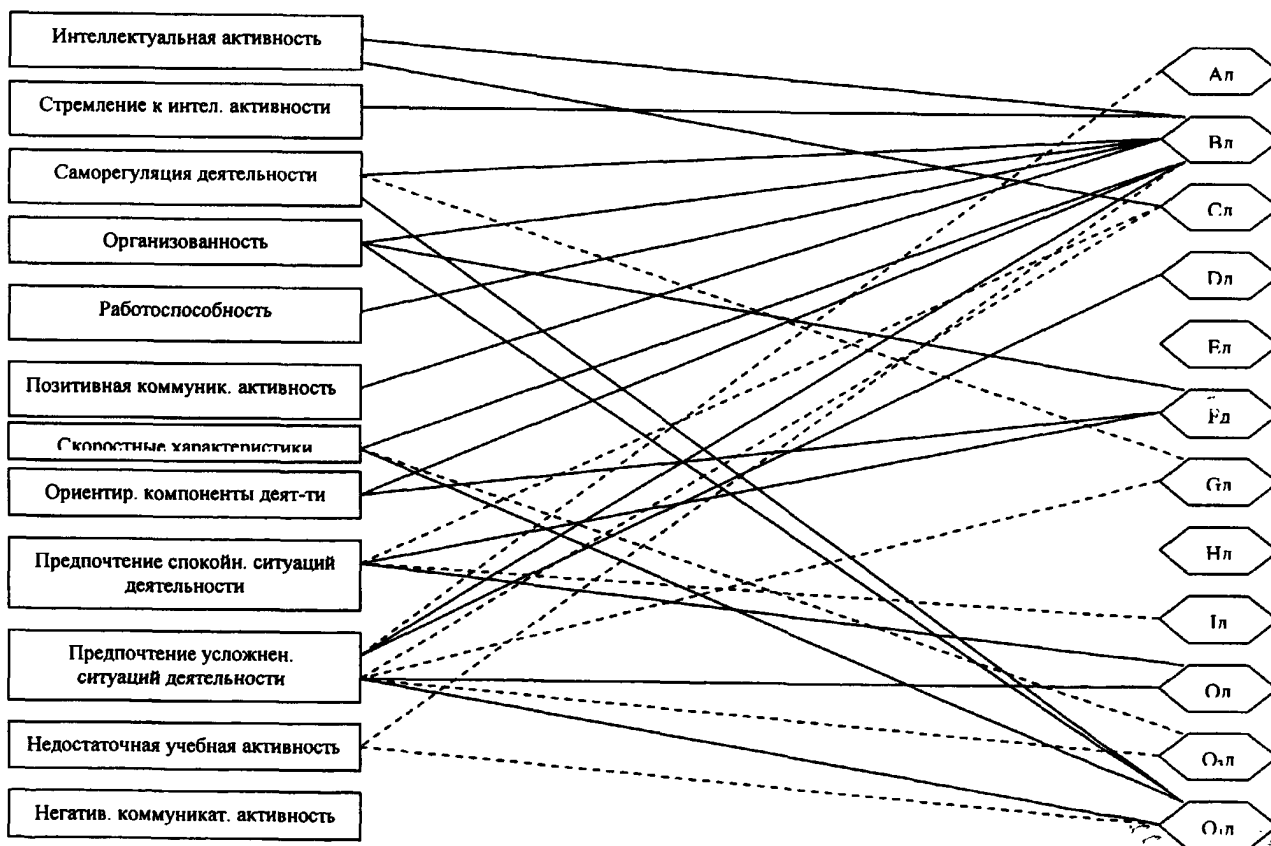


Рис. 19. Связи показателей СУД и личностных черт во второй группе учащихся

Среди личностных характеристик самыми значимыми представляются интеллектуальный фактор и фактор сдержанность/нетерпеливость. Очевидно, именно они обуславливают стиль учебной деятельности учащихся 1 группы. Чем выше показатели интеллекта и сдержанности, тем больше стремятся к интеллектуальной активности учащиеся 1 группы, тем более они работоспособны, тем выше их скоростные характеристики и менее проявляется недостаточная учебная активность.

Далее проанализируем связи показателей учебной деятельности и свойств личности 2 группы (рис.19, Приложение 13).

В данной группе также все показатели являются включенными в структуру связей СУД и личностных свойств. Исключение составляет показатель «Негативная коммуникативная активность», который не обнаружил статистически достоверных связей с показателями СУД.

Наиболее значимым является показатель «Предпочтение усложненных ситуаций деятельности», взаимосвязанный с 8 личностными чертами. Видимо, действия учителя, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся, приводят к тому, что формируется устойчивая связь личностных свойств и усложненных ситуаций учебной деятельности.

Среди личностных черт центральным звеном представляется также интеллектуальный фактор, обнаруживший 10 связей с показателями СУД. Его абсолютное превосходство подтверждается и направлением связей. Фактор В характеризуется прямыми связями с интеллектуальной активностью и стремлением к ней, с процессуальными и скоростными характеристиками деятельности. Но связь с недостаточной учебной активностью характеризуется обратным направлением: чем выше интеллект учащихся 2 группы, тем менее выражена недостаточная учебная активность. И, наоборот, чем выше недостаточная учебная активность, тем меньше уровень развития интеллекта.

Полученные данные еще раз подтверждают описанные выше результаты исследования. Очевидно, что связи СУД и личности специфичны. У учащихся первой группы СУД обусловлен работоспособностью, интеллектом и сдержанностью, а у учащихся 2 группы – предпочтением усложненных ситуаций деятельности, интеллектом и напряженностью.

В заключении был применен факторный анализ для изучения различий в факторных структурах СУД и индивидуальности учащихся (таблица 17).

При факторизации шкал машина выделила три фактора, суммарно объясняющих 48,13 % ДОД. С необходимыми весами было выделено два фактора. В первый фактор (ДОД 30,61 %) вошли показатели практически все показатели СУД (за исключением ориентировочных компонентов деятельности и предпочтения различных ситуаций деятельности), показатели успешности в обучении (успеваемость, знания, обученность, обучаемость), операции мышления (классификация, аналогия), фактор интеллекта и все особенности нервной системы. Таким образом, он вобрал в себя основные показатели учебной деятельности, поэтому получил название *«Учебная деятельность в сочетании со свойствами нервной системы»*.

Во второй фактор (ДОД 10,03 %) со значимыми весами вошли некоторые показатели СУД (организованность, ориентировочные компоненты деятельности, предпочтение усложненных ситуаций деятельности и предпочтение спокойных ситуаций деятельности), мотивационные компоненты (школьная мотивация и познавательная потребность), некоторые личностные черты (слабость/сила сверх-Я, жесткость/мягкосердечность) и подвижность нервных процессов. Данный фактор получил названия *«Мотивация учебной деятельности»*.

Третий фактор включил в себя только личностные черты (замкнутость/общительность, неуверенность/уверенность, сдержанность/нетерпеливость, робость/смелость, расслабленность/напряженность), поэтому и получил соответствующее название – *«Личностные черты»*.

Таблица 17

Факторное отображение структуры СУД и индивидуальности школьников,  
обучающихся у педагогов с разными СПД

| №                         | показатели                                     | 1 группа |          |          | 2 группа |          |          |
|---------------------------|------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                           |                                                | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 |
| 1                         | Интеллектуальная активность                    | .864     |          |          | .886     |          |          |
| 2                         | Стремление к интеллектуальной активности       | .847     |          |          | .927     |          |          |
| 3                         | Саморегуляция деятельности                     | .851     |          |          | .852     |          |          |
| 4                         | Организованность                               | .649     | -.422    |          | .847     |          |          |
| 5                         | Работоспособность                              | .837     |          |          | .924     |          |          |
| 6                         | Позитивная коммуникативная активность          | .722     |          |          | .848     |          |          |
| 7                         | Скоростные характеристики                      | .775     |          |          | .916     |          |          |
| 8                         | Ориентировочные компоненты деятельности        |          | -.542    |          | .798     |          |          |
| 9                         | Предпочтение спокойных ситуаций деятельности   |          | -.705    |          |          |          |          |
| 10                        | Предпочтение усложненных ситуаций деятельности |          | .633     |          | .567     |          |          |
| 11                        | Недостаточная учебная активность               | -.835    |          |          | -.856    |          |          |
| 12                        | Негативная коммуникативная активность          | -.576    |          |          |          |          |          |
| 13                        | Успеваемость                                   | .822     |          |          | .828     |          |          |
| 14                        | Знания                                         | .887     |          |          | .861     |          |          |
| 15                        | Обученность                                    | .769     |          |          | .903     |          |          |
| 16                        | Обучаемость                                    | .849     |          |          | .902     |          |          |
| 17                        | Школьная мотивация                             |          | .461     |          |          | -.439    |          |
| 18                        | Познавательная потребность                     |          | .526     |          |          | .510     |          |
| 19                        | Способность к классификации                    | .525     |          |          |          |          | .640     |
| 20                        | Способность к аналогии                         | .464     |          |          |          |          | .645     |
| 21                        | Средний показатель мышления                    |          |          |          |          | -.429    | .686     |
| 22                        | А/Замкнутость-общительность                    |          |          | .562     |          | -.608    |          |
| 23                        | В/Конкретность-абстрактность мышления          | .506     |          |          | .697     |          |          |
| 24                        | С/Неуверенность-уверенность                    |          |          | .560     |          | -.657    |          |
| 25                        | Д/Сдержанность-нетерпеливость                  |          |          | -.461    |          | .731     |          |
| 26                        | Е/Покорность-доминантность                     |          |          |          |          |          |          |
| 27                        | Ф/Озабоченность-беспечность                    |          |          |          |          |          |          |
| 28                        | Г/Слабость-сила сверх-Я                        |          | .416     |          |          | -.621    |          |
| 29                        | Н/Робость-смелость                             |          |          | .579     |          | -.455    |          |
| 30                        | И/Жесткость-мягкосердечность                   |          | .480     |          |          |          |          |
| 31                        | О/Спокойствие-тревожность                      |          |          |          |          | .693     |          |
| 32                        | Q <sub>3</sub> /Низкий - высокий самоконтроль  |          |          |          |          |          |          |
| 33                        | Q <sub>4</sub> /Расслабленность-напряженность  |          |          | -.559    |          | .716     |          |
| 34                        | Сила процессов возбуждения                     | .872     |          |          | .943     |          |          |
| 35                        | Сила процессов торможения                      | .565     |          |          | .673     |          |          |
| 36                        | Подвижность нервных процессов                  | .663     | .474     |          | .792     |          |          |
| Доля объяснимой дисперсии |                                                | 30,61    | 10,03    | 7,36     | 37,29    | 13,21    | 6,27     |

Третий фактор включил в себя только личностные черты (замкнутость/общительность, неуверенность/уверенность, сдержанность/нетерпеливость, робость/смелость, расслабленность/напряженность), поэтому и получил соответствующее название – *«Личностные черты»*.

Наиболее представленными в структуре индивидуальности оказались факторы «Организованность» и «Подвижность нервной системы». Очевидно, именно они в наибольшей степени связаны с учебной деятельностью детей,



обучающихся у педагога со стилем, с преобладанием самоорганизационных характеристик. А организованность учащихся является следствием высокой самоорганизации педагога с 1 стилем.

При факторизации шкал во второй группе учащихся машина также выделила три фактора. Первые два фактора суммарно объясняют 50,50 % ДОД. В первый фактор (37,29 % ДОД) вошли показатели СУД (все, за исключением предпочтения спокойных ситуаций деятельности), характеристики успешности в обучении успеваемость, знания, обученность и обучаемость), фактор интеллекта и все свойства нервной системы. Данный фактор в общих чертах повторяет картину первого фактора в предыдущей группе. Поэтому он получил аналогичное название - **«Учебная деятельность в сочетании со свойствами нервной системы»**.

Во второй фактор (ДОД 13,21 %) вошли мотивационные характеристики (школьная мотивация и познавательная потребность) и подавляющее большинство личностных черт (преобладают факторы сдержанности/нетерпеливости и расслабленности/напряженности). Фактор получил название **«Мотивационные характеристики в сочетании с чертами личности»**.

Третий фактор вобрал в себя все характеристики мышления – операции классификации и аналогии, средний показатель мышления. Поэтому он назван **«Мыслительная деятельность»**.

Наиболее представленным во 2 группе оказался показатель мышления, что вполне объяснимо, т.к. эти дети обучаются у педагога с направленностью на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся.

Таким образом, факторный анализ также показал общие и отличительные моменты в СУД и индивидуальности учащихся. Так, факторные структуры имеют как общие, так различные факторы.

В 1 группе учащихся выделены следующие факторы:

- **«Учебная деятельность в сочетании со свойствами нервной системы»;**

- «Мотивация учебной деятельности»;
- «Личностные черты».

Во 2 группе учащихся выделены следующие факторы:

- «Учебная деятельность в сочетании со свойствами нервной системы»;
- «Мотивационные характеристики в сочетании с чертами личности»;
- «Мыслительная деятельность».

В обеих группах выделен фактор «Учебная деятельность в сочетании со свойствами нервной системы». Фактор «Мотивация учебной деятельности» у первой группы является автономным, а у второй группы он сочетается с личностными чертами. У первых личностные черты выделились в качестве отдельного фактора, а у вторых таким фактором стала мыслительная деятельность. Выделение мышления в отдельный фактор вполне закономерно, так как дети второй группы обучаются у педагога с направленностью на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся.

Характерно, что в обеих группах выделены особенности нервной системы как связанные с учебной деятельностью. Это еще раз говорит о том, что свойства нервной системы являются существенным внутренним условием СУД и эффективности учебной деятельности. Поэтому педагог обязательно должен учитывать особенности нервной системы учащихся в своей работе.

Характеризуя меаэффект СПД педагога в отношении свойств ИИ учащихся можно сказать следующее. Метаэффект отражается в мотивационных, интеллектуальных и личностных характеристиках.

Школьники, обучающиеся у педагогов со вторым СПД по сравнению со сверстниками из первой группы обнаружили более высокие показатели школьной мотивации и познавательной потребности в сочетании с более высокими показателями по фактору В. Нами не выявлены статистически значимые различия в отношении мыслительных операций. Но обращает на

себя внимание тот факт, что у учащихся второй группы средние показатели мышления превышают таковые в сравнении со сверстниками первой группы.

Вероятно, более активные действия учителей второй группы в отношении побуждения интеллектуальной деятельности учащихся приводят к более развитым интеллектуальным характеристикам последних. Это в свою очередь сопровождается более выраженной потребностью познавать и желанием учиться.

Следующий аспект в выделенном метаэффекте заключается в различиях в чертах личности «сила/слабость сверх-Я» и «расслабленность/напряженность». Эти показатели в содержательном отношении дополняют друг друга, что подтверждается и результатами факторного анализа. Учащиеся из второй группы при более выраженной силе сверх-Я и напряженности характеризуются в отличие от своих сверстников более высокой нормативностью, ответственностью при напряженности и фрустрированности в связи с повышенной школьной мотивацией. Возможно здесь проявляется метаэффект стилевых автократических тенденций и личностных особенностей педагогов второй группы.

Эти особенности учащихся в целом согласуются с личностными и стилевыми характеристиками учителей. Сказанное дает основание рассматривать эту связь как проявление метаэффекта СД и индивидуальности учителей начальных классов. У педагогов с преобладанием самоорганизационных действий и демократических тенденций школьники более расслаблены и спокойны, а у педагогов с преобладанием действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся, и с выраженными автократическими тенденциями школьники более напряжены, фрустрированы.

### 3.6. ОБЩЕЕ ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.

Структура СПД учителей начальных классов характеризуется особенностями развития и особенностями связей коммуникативных, организационных и самоорганизационных действий, действий, направленных на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся.

В соответствии с преобладающими стилевыми характеристиками выявлено 2 стиля: стиль с преобладанием самоорганизационных действий и стиль с преобладанием действий, направленных на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся. Следует отметить, что данные стили выделены по критерию наиболее выраженных процессуальных характеристик на общем фоне преобладания всех характеристик у представителей первой группы.

В содержательном плане выделенные стили отличаются характером и силой связей. СПД первой группы характеризуется прямыми связями большинства компонентов друг с другом. СПД второй группы характеризуется обратными связями между большим числом групп действий; исключение составляет одна прямая связь между организационными и самоорганизационными действиями, что вполне объяснимо их принадлежностью к одной стороне деятельности – организационной. Сказанное позволяет характеризовать первый СПД как более устойчивый, адаптивный и предсказуемый, а второй СПД как более противоречивый и менее предсказуемый при восприятии его окружающими.

Личностные характеристики учителей двух групп также имеют отличия. Первые при более высоком уровне интеллекта характеризуются большей групповой зависимостью, покорностью и нормативностью в сочетании с более высоким самоконтролем. Вторые учителя при менее высоком уровне интеллекта более доминантные, самодостаточные, консервативные.

В структуре личности учителей с первым СПД проявляются демократические тенденции, у учителей со вторым СПД – автократические тенденции. Данное положение подтверждается различиями в личностных характеристиках и различиями в процессуальной стороне стиля тех и других. У первых содержательные характеристики стиля в большей степени ориентированы на самоорганизацию деятельности с учетом индивидуальных особенностей и интересов учащихся, что проявляется в регулярной коррекции планов, их изменении в зависимости от возможностей воспитанников. Стилиевые характеристики представителей второй группы отличаются стремлением предъявлять учащимся более жесткие требования, контролировать их выполнение.

Разные стили имеют различия в нейро- и психодинамических особенностях. Педагоги первой группы в сравнении с коллегами более энергичны, пластичны, при высокой силе процессов возбуждения они демонстрируют более высокую подвижность нервных процессов.

У учителей обеих групп СПД в большей степени связан с личностными характеристиками, чем со свойствами темперамента и нервной системы. Но у педагогов первой группы в сравнении со второй роль личностных показателей более выражена.

Различия в СД и ИИ двух групп педагогов нашли отражение в факторном анализе. У представителей первого СПД обнаружены факторы «Стилиевые особенности деятельности и склонности», «Нейро- и психодинамические особенности деятельности», «Личностные черты», «Личностные черты в сочетании с эмоциональностью». Во второй группе факторы иные: «Личностные и психодинамические особенности», «Организация деятельности», «Склонности и нейродинамические особенности», «Организация интеллектуальной деятельности учащихся». Таким образом, в 1 группе особенности деятельности выделяются в качестве

ведущего компонента. У 2 группы деятельностный симптомокомплекс отсутствует.

Сравнительные характеристики двух выделенных стилей позволяют говорить о том, что стилевые особенности деятельности являются более развитыми у педагогов первой группы. А личностные характеристики во второй группе в силу преобладания самодостаточности, доминантности и выделения личностных черт в отдельный фактор выступают в качестве компенсаторного механизма в отношении стилевых характеристик.

Полученные данные относительно стилевых групп действий, тенденций демократичности/автократичности и личностных составляющих СПД согласуются с результатами исследований Н.И. Петровой, А.Г. Исмагиловой, Ю.С. Шведчиковой, Т.С. Рожок.

Выявлены общие моменты в структуре СПД учителей. В структуре их индивидуальности вне зависимости от стиля выделяются организационные действия, интеллектуальные характеристики, организационные и коммуникативные склонности, темп в работе и эмоциональность в общении. Очевидно, что это общие, универсальные характеристики учителей начальных классов. Их работа связана с необходимостью формирования учебной деятельности и познавательной активности младших школьников в условиях преподавания нескольких предметов, что особо остро ставит вопрос о сочетании значительных интеллектуальных усилий, организационных действий, склонностей в сочетании с высоким темпом работы и эмоциональностью в общении.

Один из существенных аспектов СД учителя начальных классов – это формирование СУД учащихся и развитие их индивидуальности.

Структура СУД учащихся младших классов является многокомпонентным образованием, в состав которого входят и позитивные, и негативные характеристики учебной деятельности: интеллектуальная активность и стремление к ней, саморегуляция деятельности,

организованность, работоспособность, позитивная коммуникативная активность, скоростные характеристики, ориентировочные компоненты деятельности, предпочтение спокойных либо усложненных ситуаций деятельности, недостаточная учебная активность, негативная коммуникативная активность.

Как видно, названные стилевые характеристики отражают особенности сторон стиля, традиционно выделяемых в психологических исследованиях: интеллектуальной, регуляционной, коммуникативной, ориентировочной, исполнительской и ситуационной сторон деятельности (А.К. Байметов, Е.А. Климов, М.Р. Щукин, Е.Г. Кузнецова, О.С. Самбикина, С.Ю. Жданова).

Для всех учащихся младших классов вне зависимости от особенностей СУД общим является высокий уровень развития организованности и саморегуляции деятельности, стремление к интеллектуальной активности при предпочтении спокойных ситуаций деятельности. Характерна их общая направленность на продуктивную учебную деятельность (этот фактор выделен как наиболее значимый в их структуре). В СУД не задействован показатель «Негативная коммуникативная активность». Его обособленное положение связано с тем, что в первые годы обучения в школе учителя своими организационными действиями «гасят» негативные проявления этого компонента.

Вместе с тем выделены достаточно отчетливые различия в СУД учащихся двух групп. Это правомерно рассматривать как проявление метаэфекта СД и индивидуальности педагога. Полученные данные позволяют с достаточной отчетливостью выделить метаэфект в деятельности учителей начальных классов, формирующих тот или иной СУД школьников.

Педагоги с самоорганизационной направленностью формируют преимущественно более развитый СУД у своих учащихся. У педагогов с преобладанием действий, активизирующих интеллектуальную деятельность

учащихся, дети преимущественно используют промежуточный СУД. В отношении уровня развития СУД можно говорить о большем превосходстве учащихся первой группы над своими сверстниками. Особенно это проявляется в отношении показателя «ориентировочные компоненты деятельности».

Другой аспект метаэффекта проявляется во влиянии СПД и индивидуальности педагога на особенности индивидуальности школьников. Это влияние нашло отражение в мотивационных, интеллектуальных и личностных характеристиках. Дети второй группы имеют более высокий интеллект, они более ответственные, целеустремленные, аккуратные. Эти учащиеся имеют устойчивую положительную школьную мотивацию, желание учиться и узнавать новое. Но при превосходстве данных показателей учащиеся педагога со вторым СПД в большей степени фрустрированы, чаще испытывают нервное напряжение. Возможно, это следствие влияния автократических тенденций их учителя и непредсказуемости стиля.

Таким образом, можно констатировать разные аспекты метаэффекта выделенных стилей учителей. Наряду с отмеченными различиями учащиеся второй группы в отличие от первых демонстрируют более высокие показатели силы и подвижности нервных процессов. Допускаем, что разные стили педагогов по-разному влияют на проявление (именно на проявление) свойств нервной системы. Мы не снимаем проблему метаэффекта в отношении свойств нервной системы, но данный вопрос требует более глубокого изучения.

Полученные нами данные позволяют в определенной степени охарактеризовать результаты деятельности педагога как один из аспектов его стиля. В нашем случае в качестве таких результатов можно рассматривать специфические особенности в СУД и индивидуальности учащихся. При достаточно высоком уровне развития стилевых характеристик деятельности,



учащиеся первых педагогов показывают более развитые характеристики СУД, а учащиеся вторых педагогов демонстрируют более совершенные мотивационные характеристики в сочетании с личностными свойствами.

В качестве общего момента СУД и индивидуальности учащихся двух групп выделено то, что в изученной структуре интеллект занимает центральное место, обнаруживая связи и с особенностями деятельности, и с особенностями индивидуальности учащихся двух групп. С одной стороны, они образуют ядро СУД, выступая в числе ведущих показателей. С другой стороны, интеллектуальные характеристики учащихся обнаруживают наибольшее число связей с разноуровневыми свойствами ИИ.

Таким образом, в процессе экспериментального исследования предварительные предположения нашли свое эмпирическое подтверждение.

## ВЫВОДЫ

1. Стиль педагогической деятельности учителей начальных классов представляет собой многокомпонентное образование, характеризующееся особенностями развития и особенностями связей следующих групп действий: коммуникативных, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся, организационных и самоорганизационных.

2. В зависимости от преобладания тех или иных компонентов стиля и характера их связей выделены два основных СПД. Первый из них на фоне большей выраженности всех показателей в сравнении со вторым характеризуется преобладанием самоорганизационных действий, прямыми связями между компонентами и наличием связи ведущего компонента со всеми остальными. Второй характеризуется преобладанием действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся, преобладанием отрицательных связей между компонентами и наличием отрицательных связей ведущего и коммуникативного компонентов с другими.

3. В выделенных группах педагогов наряду со стилевыми различиями выявлены различия в разноуровневых свойствах интегральной индивидуальности. Первые отличаются групповой зависимостью, ориентацией на моральные нормы и правила, они имеют более высокие показатели интеллекта. Вторые характеризуются определенной личностной свободой, самодостаточностью и критическим настроем по отношению к окружающим при менее высоких показателях интеллекта. Представители первой группы в сравнении со своими коллегами отличаются большей выраженностью нейро- и психодинамических характеристик.

4. При детальном анализе деятельностных и личностных проявлений представители первой группы обнаружили демократические тенденции, представители второй группы – автократические тенденции.

5. На фоне выявленных различий обнаружены общие характеристики в индивидуальности обеих групп педагогов, которые проявляются в максимальной представленности в факторных структурах интеллектуального показателя, организационных и коммуникативных склонностей, темпа в работе и эмоциональности в общении. Они выступают в качестве внутренних условий СПД учителей начальных классов.

6. Структура СУД младших школьников является многокомпонентным образованием, включающим в себя: интеллектуальную активность и стремление к ней; саморегуляцию деятельности, организованность, работоспособность, позитивную коммуникативную активность, скоростные характеристики, ориентировочные компоненты деятельности, предпочтение спокойных либо усложненных ситуаций деятельности, недостаточную учебную активность и негативную коммуникативную активность.

В этой структуре существенную роль играют интеллектуальные компоненты. С одной стороны, они образуют ядро СУД, выступая в числе ведущих показателей. С другой стороны, интеллектуальные характеристики учащихся обнаруживают наибольшее число связей с разноуровневыми свойствами ИИ.

7. В зависимости от развития названных компонентов выделены три СУД: более развитый, менее развитый и промежуточный СУД.

8. В классах учителей обеих групп имеют место все три вида СУД учащихся. Однако у первых явно преобладают представители более развитого СУД, а у вторых – промежуточного.

9. Выделены 2 аспекта метаэффекта СД учителей начальных классов. Первый касается непосредственно стилевых характеристик деятельности учащихся, а второй – их характеристик индивидуальности.

10. В целом учащимся педагогов с первым СПД присущи более высокие показатели в сформированности СУД, особенно в отношении

стремления к интеллектуальной активности, позитивной коммуникативной активности и ориентировочных компонентов деятельности.

11. Обучающиеся у педагога со 2 стилем в сравнении со своими сверстниками обладают более развитым интеллектом, познавательной потребностью, школьной мотивацией, большей ответственностью, аккуратностью, но в то же время фрустрированностью и напряженностью.

12. Выявлены общие и специфические особенности учащихся во взаимодействии их стилевых особенностей с разноуровневыми свойствами ИИ. У учащихся обеих групп особенности деятельности в большей степени связаны со свойствами нервной системы. Вместе с тем у учащихся первой группы самостоятельное значение приобретают личностные черты, а учащихся второй группы – интеллектуальные характеристики. Обнаруженные особенности отражают преобладание самоорганизационных действий в сочетании с демократичностью у первых педагогов и преобладание действий, активизирующих интеллектуальную активность учащихся в сочетании с автократичностью у вторых педагогов.

## РЕКОМЕНДАЦИИ

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать некоторые рекомендации, которые могут быть учтены в практике начального образования.

Во-первых, обязательным условием эффективного обучения в начальных классах школы должна выступать диагностика СД учителей и СУД учащихся. Эту работу необходимо проводить на первых этапах обучения детей в школе и при их переходе в среднее звено. Знание же педагогом особенностей своей деятельности позволит ему более грамотно подходить к вопросам организации учебной деятельности и самоорганизации деятельности.

Во-вторых, следует помнить, что СПД учителя является выражением его индивидуальности. Поэтому нет «плохого» или «хорошего» стиля. Выделенные нами два СПД имеют как позитивные, так и негативные черты. При работе с учителями 1 группы следует учитывать их личные интересы при повышенном их внимании к групповым интересам. А при работе с учителями 2 группы желательно организовывать их внеучебную деятельность, предлагать дополнительные функции, чтобы их доминантность нашла выражение не только в учебном процессе.

В-третьих, важно ориентировать педагогов на коррекцию СПД, т.к. он оказывает не только позитивное, но и негативное влияние на СУД учащихся. Учителя 1 группы должны помнить о повышенной негативной коммуникативной активности своих учащихся и не поощрять ее. А учителя 2 группы могут прибегнуть к помощи психолога школы, чтобы корректировать повышенную напряженность и фрустрированность своих учащихся.

### Список литературы.

1. Абрамова Г.А. Некоторые особенности педагогического общения с подростками// Вопросы психологии. – 1988. - № 2. – С. 96 – 99.
2. Альбуханова К.А. Психология и сознание личности: Избранные психологические труды. – М.:МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК.- 1999.
3. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и развитие личности. – М.: Наука, 1980.- 335 с.
4. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической квалификации учителя// Вопросы психологии. – 1988. - № 1.
5. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей// Вопросы психологии. – 1988. - № 5. – С. 71 – 77.
6. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания// Вопросы психологии. – 1994. - № 2.
7. Аминов Н.А. Дифференциальная психодиагностика педагогических стилей. – М.: Институт социальной работы, Институт молодежи, 1997.
8. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека/ Психология личности в трудах отечественных психологов. Сост. Куликов Л.В.- СПб.: Изд-во "Питер", 2000.- 480 с. - (Серия "Хрестоматия по психологии").
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
10. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1984. – 20 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 432 с.

12. Андрос О.Я. Стиль самоорганизации деятельности студента в структуре интегральной индивидуальности// Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. – Перм. пед. ин-т. Пермь, 1992. – С. 104 – 122.

13. Андрос О.Я. Самостоятельный выбор стиля как фактор развития интегральной индивидуальности (на материале лонгитюдного исследования студентов): Автореф. дис. канд. психол. наук. – Пермь, 1994. – 26 с.

14. Аптер М.Дж. Теория реверсивности и человеческой активности// Вопросы психологии. – 1987. - № 1. – С. 162 – 199.

15. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Издательство «Наука», 1977. – 184 с.

16. Асфандиарова С.И., Субханкулов М.Г., Шукин М.Р. Некоторые типологически обусловленные особенности учебно-производственной деятельности учащихся-токарей// Типологические исследования по психологии личности и по психологии труда. – Пермь, 1964. – С. 67 – 69.

17. Байметов А.К. Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников// Типологические исследования по психологии личности. – Пермь, 1967. Вып. 4. – С. 104 – 135.

18. Башлакова Л.Н. Исследование факторов, влияющих на организацию общения воспитателя с детьми// Пути совершенствования педагогического процесса в старших группах детского сада. – Минск: НИИП БССР, 1985. – С. 5 – 16.

19. Башлакова Л.Н. Роль педагогического общения в становлении взаимоотношений старших дошкольников// Формирование личности дошкольника в различных видах деятельности. - Минск: НИИП БССР, 1987. – С. 5 – 17.

20. Белоус В.В. Место и роль интегральной индивидуальности в современной науке// Психологический журнал. – 1988.Т.19. - № 1. – С. 47-53.

21. Белоус В.В. Опыт разработки иерархической модели индивидуальности// Вопросы психологии. – 2001. - № 2. – С. 100 – 109.
22. Березовин Н.А. Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. Психолого-педагогическое исследование. – Минск: Изд-во Белорус. Ун-та, 1975. – 160 с.
23. Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.
24. Блонский П.П. Психология младшего школьника/ Под ред. А.И. Линкиной, Т.Д. Марцинковской. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
25. Богодвид Д.В. Интеллектуальный фактор в структуре стиля учебной деятельности// XIX Мерлинские чтения: Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной вопросам межведомственного взаимодействия службы практической психологии; 13-15 мая 2004. – Пермь, 2004. – С. 126 - 127.
26. Богодвид Д.В. Проявление интеллектуальных характеристик в стиле учебной деятельности в связи с другими разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (на материале исследования учащихся 9-х классов). Дипломная работа. – ПГПУ. Пермь. 2003. – Вестник ПГПУ. Серия I. Психология. – 2004. - № 1 – 2. – С. 142 – 143.
27. Бодалев А.А., Криволап Л.И. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт// Проблемы общения и воспитания. - Тарту: Изд-во Тарт. Ун-та, 1974. – С. 185 – 192.
28. Бреслав Г.М. Эмоциональные основы онтогенеза личности: Дис.... д-ра психол. наук. - М., 1990. - 283 с.
29. Брофман В.В. Формирование наглядного опосредствования в конструктивной деятельности старших дошкольников: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1988.-149 с.



30. Буюва Л.П. Чоловек: дѣятельность и общение. - М.: Мысль, 1978.- 214 с.
31. Бурлакова И.А. Особенности структуры умственной одаренности старших дошкольников: Дис.... канд. психол. наук. - М.: 1995. -127 с.
32. Веденов А.В. Личность как предмет психологической науки// Вопросы психологии// –1956. - № 1. – С. 20.
33. Волочков А.А. Активность субъекта и трехфакторная модель психического развития и поведения человека// Вестник ПГПУ. – 2001. - № 1. – С. 26 – 39.
34. Волочков А.А. Вопросник учебной активности/ Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь, 2002. – 46 с.
35. Волочков А.А. Психология активности: Учебно-методический комплекс. – Пермь, 2002. – 15 с.
36. Волочков. А.А. Субъект активности и развитие индивидуальности подростка (теория, практика, диагностика). – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 2002.- 262 с.
37. Волочков А.А. Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности (на материале младших школьников): Дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – Пермь, ПГПУ. – 1997.
38. Волочков А.А. Учебная активность и особенности обучения в развитии индивидуальности младших школьников// Вестник ПГПУ. – Серия I. Психология. – 2000. - № 1-2. – С. 51 – 62.
39. Волочков А.А., Вяткин Б.А. Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте// Вопросы психологии. – 1999. -№ 5. - С. 10-21.
40. Вольф Б. Профессиональная карьера учителя// Мир образования. – 1996. - № 1. – С. 48 – 51.

41. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. О системном анализе психических состояний// Новые исследования в психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1987.-№ 1 (36). – С.3-7; № 2 (37).- С. 3-7.
42. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека/ Перм.гос.пед.ун-т.-Пермь, 2000. - 179 с.
43. Вяткин Б.А. Интегральная индивидуальность и ее развитие в специфических условиях спортивной деятельности// Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. - № 2. – С. 73-83.
44. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов// Вопросы психологии. – 2001. - № 3. – С. 70-78.
45. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность ученого// Вестник ПГПУ. – 2002. - № 1-2. – С. 3-7.
46. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы// Психологический журнал. – 1997. – Т.18. - № 3. – С.126-141.
47. Вяткина Л.Б. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя начальных классов// XIX Мерлинские чтения: Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной вопросам межведомственного взаимодействия службы практической психологии; 13-15 мая 2004. – Пермь, 2004. – С. 54.
48. Вяткина Л.Б. Специальные способности учителя начальной школы// Вестник ПГПУ. Серия I. Психология. – 2004. - № 1 –2 . – С. 118 – 123.
49. Габай Т.В. Деятельностная теория учения и проблема подкрепления// Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1998. - № 2.
50. Габай Т.В. Педагогическая психология.–М.: Академия,2003.–240 с.
51. Гаврилычева Г.Ф. Современный младший школьник. Какой он?// Начальная школа. – 2004. - № 3. – С. 13 – 19.

52. Голубева Э.А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий// Вопросы психологии. – 1983. - № 3. – С. 16 – 28.

53. Городилова Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью. Дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – Пермь, ПГПУ. – 2002.

54. Горяева Н.А. Изучение разных уровней развития индивидуального стиля деятельности учащегося младшего школьного возраста: Дипломная работа. – Пермь, 1995.

55. Гурова Л.Л. Когнитивно - личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. - 1991. - № 6. - С. 14 - 20.

56. Гутковская Е.Л. Особенности педагогического взаимодействия при переходе ребенка от дошкольного к младшему школьному возрасту: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Мн., 1993. – 19 с.

57. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания// Вопросы психологии.-1998.- N 5. - с.11-29.

58. Давыдов В.В., Маркова Л.А. Концепция учебной деятельности школьников// Вопросы психологии. – 1981. - № 6.

59. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности// Вопросы психологии. – 1992. - № 3-4. – С.14-19.

60. Данилова Е.И. Схема психологического мониторинга учащихся в период обучения// Психологическая наука и образование. - 1999. - № 2. - С. 45 - 56.

61. Данильченко В. «Стиль обучения» и «стиль учения»: как согласовать индивидуальные особенности учителя и ученика//Директор школы. – 2003. - № 8.

62. Диагностика способностей и личностных свойств учащихся в учебной деятельности/ Под ред. В.Д. Шадрикова. – Саратов, 1990.

63. Долгова А.А. Влияние учебно-игровой деятельности старших дошкольников на успешность их обучаемости в начальной школе/ Автореф. дис. канд. психол. наук. – Воронеж, 2002. – 19 с.

64. Долгополова И.В. Актуальные проблемы стиля деятельности учителя начальных классов и его влияния на формирование стиля учебной деятельности детей/ Материалы региональной научной конференции "XVI Мерлинские чтения". - Пермь, 2000.- С. 16 - 17.

65. Долгополова И.В. К вопросу о стиле деятельности учителей начальных классов и младших школьников/ Верхнекамский регион: экономические, социальные, историко-культурные проблемы: материалы региональной научно-практической конференции. – Березники, 2002. – С. 202 – 205.

66. Долгополова И.В. Стил ь деятельности учителя начальных классов как фактор, определяющий формирование индивидуальных особенностей учащихся// Социально-педагогическая и психологическая поддержка развивающейся личности в системе непрерывного образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. (31 января 2004 г.)/ СГПИ. – Соликамск, 2004. – С. 9 – 15.

67. Долгополова И.В. Стил ь деятельности учителя начальных классов и его связь с особенностями деятельности учащихся// XIX Мерлинские чтения: Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной вопросам межведомственного взаимодействия службы практической психологии; 13-15 мая 2004. – Пермь, 2004. – С. 56 – 57.

68. Долгополова И.В. Стил ь деятельности учителя начальных классов как фактор, определяющий особенности учебной деятельности младших школьников//Методологические проблемы современной психологии:

иллюзии и реальность: Материалы Сибирского психологического форума. 16-18 сентября 2004 г. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – С. 727 – 733.

69. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир. Методологические и теоретические проблемы. – М.: Смысл, 1993. – 456 с.

70. Дорфман Л.Я. От метаиндивидуальности к метаиндивидуальному миру// Психологический журнал. – 1995. - Том 16. - № 2. – С. 94 – 103.

71. Дорфман Л.Я. Эмпирические референты метаиндивидуального мира// XIX Мерлинские чтения: Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной вопросам межведомственного взаимодействия службы практической психологии; 13 - 15 мая 2004. – Пермь, 2004. – С. 57 – 58.

72. Дуванская М.К. Некоторые особенности интегральной индивидуальности, учебной активности и стиля деятельности будущих преподавателей коррекционных классов в начальной школе// XIX Мерлинские чтения: Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной вопросам межведомственного взаимодействия службы практической психологии; 13-15 мая 2004. – Пермь, 2004. – С. 58 – 59.

73. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – М.: МПСИ; Флинта. – 1998. – 336 с.

74. Жданова С.Ю. Стилъ учебной деятельности и его развитие (на материале исследования студентов-филологов и математиков): Автореф. дис. канд. психол. наук. – Пермь, 1997. – 24 с.

75. Жданова С.Ю. Развитие стиля учебной деятельности студентов// Вестник ПГУ.- 1998.- выпуск 3. - С. 30 - 41.

76. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Новая школа, 1996. – 432 с.

77. Зайцев С.В. Оценка способности воспитателя к децентрации// Вопросы психологии. – 1995. - № 4. – С. 36 – 38.
78. Зеленская О.В. Особенности индивидуальности педагогов с разным стилем педагогического общения на разных этапах профессиональной самореализации// Вестник ПГПУ. Серия I. Психология. – 2004. - № 1 – 2. – С. 45 – 55.
79. Зеленская О.В. Стил педагогического общения и его проявления в процессе самореализации педагогов ДОУ/ Автореф. дис. канд. психол. наук. – Пермь, 2004. – 21 с.
80. Иванова Е.В. Адаптация к новым условиям учебной деятельности младших школьников и подростков// Вестник ПГПУ.- 2000. - № 1 - 2. - Серия I "Психология". - С. 123 - 128.
81. Иванова Е.В. Стил адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков)/ Автореф. дис. канд. психол. наук. – Пермь, 2000. – 18 с.
82. Ильина А.И. О динамических качествах общительности// Вопросы психологии. – 1967. - № 5.
83. Ильина Е.В. Стил адаптации школьников к новым условиям учебной деятельности/ Материалы региональной научной конференции " XV Мерлинские чтения". - Пермь, 2000.- С. 35 - 37.
84. Ильин Е.П. Стил деятельности: новые подходы и аспекты// Вопросы психологии. - 1988. - № 6. - С. 85 – 90.
85. Интегральная индивидуальность и ее развитие / Под ред. Б.А. Вяткина. - М., 1999.- 328 с.
86. Иоголевич Н.И. Особенности интегральной индивидуальности студентов в связи с профессиональным становлением и успешностью обучения (на материале исследования студентов технического вуза) / Автореф. дис. канд. психол. наук. - Пермь, 1998.

87. Ионова В.Е. Проблема взаимоотношений учителя и ученика в процессе совместной деятельности// Конфликт и личность в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции. 2-5 октября 2000 г./ Отв. Ред. Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. – Ижевск, 2000. – С. 191 - 192.

88. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога// Вопросы психологии. – 2000. - № 3. – С. 57 – 66.

89. Исмагилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1989.

90. Исмагилова А.Г. Характеристика индивидуальных стилей общения воспитателей детских садов // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. - Пермь, 1992.- С. 68-78.

91. Исмагилова А.Г. Развитие индивидуального стиля педагогического общения в процессе профессионального становления воспитателя// Вестник ПГПУ.- 2000.- № 1-2.- Серия I "Психология". - С. 47 - 51.

92. Исмагилова А.Г. Своеобразие проявления конфликтности воспитателей с различными стилями педагогического общения// Конфликт и личность в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции. 2-5 октября 2000 г./ Отв. Ред. Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. – Ижевск, 2000. – С. 189 - 191.

93. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения как метаиндивидуальная характеристика воспитателя и как фактор развития ребенка// Мир психологии.- 2001.- № 1 (29). – С. 85 – 201.

94. Исмагилова А.Г. Метаиндивидуальные эффекты стиля педагогического общения воспитателя// Вестник Перм. гос. пед. ун-та. Серия I. Психология. – 2001. - № 1. – С. 40 - 44.

95. Исмагилова А.Г. Психология стиля педагогического общения: Полисистемное исследование: Монография/ Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2003. – 272 с.
96. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования// Вопросы психологии. – 1985. - № 4. – С. 9 – 16.
97. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987.
98. Каруле А.Я. Обучение 6-летних детей в школе: Из опыта работы подготовительных классов в школах Латвийской ССР. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
99. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. – Казань: Изд-во КГУ, 1969. – 278 с.
100. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы развития// Вопросы психологии. – 1984. - № 4. – С. 5 - 14.
101. Климов Е.А. Психология профессионала. - М., Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.- 400 с.
102. Климчук О.Н. Проблема изучения когнитивных стилей младшего школьного возраста/ Материалы региональной научной конференции "XVI Мерлинские чтения". - Пермь, 2000.- С. 10 - 11.
103. Кобялковская Е.А. Особенности проявлений представлений о профессионально важных качествах и их самооценка у воспитателей ДОУ// Вестник ПГПУ. Серия I. Психология. – 2004. - № 1 – 2. – С. 55 – 62.
104. Ковалев Г.А. Общение и его воспитательное значение// Мир психологии. – 1996. - № 3 (8). – С. 17 - 30.
105. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Что такое психологическое общение? // Дошкольное воспитание. – 1985. - № 5. – С. 39 – 43.
106. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей 6-летнего возраста. - М.: Просвещение, 1988. – 190 с.



107. Кондратенко В.А. Педагогический конфликт как проблема в образовательной среде// Конфликт и личность в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции. 2-5 октября 2000 г./ Отв. ред. Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. – Ижевск, 2000. – С. 187 - 189.

108. Кондратьева С.В. Социально-перцептивная регуляция педагогической деятельности и общения// Мир психологии. – 1996. - № 3(8). – С. 46 – 51.

109. Конопкин О.А., Моросанова В.Н. Стиливые особенности саморегуляции деятельности// Вопросы психологии. - 1989. - № 5. - с. 18 - 26.

110. Копейна Н. Самоорганизация в становлении индивидуальности// Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: ПГПИ, 1988. – С. 50 – 59.

111. Корнилова Т.В., Парамей Т.С. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя// Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С. 140 – 147.

112. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения// Вопросы психологии.-1983.-№5.-С.126-130.

113. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Характеристика связей операций педагогического общения со свойствами различных уровней индивидуальности педагога// Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты/ Перм. пед. ин-т. – Пермь, 1985. – С. 30 – 40.

114. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Качественная психологическая характеристика индивидуальных стилей педагогического общения учителей// Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения/ Перм. пед. ин-т. – Пермь, 1992. – С. 79 – 89.

115. Коссов Б.Б. Актуальные проблемы и перспективы развития психодиагностики// Психологический журнал. – 1985. - № 4. – С. 12 – 24.

116. Коссов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода// Вопросы психологии. – 1997. - № 6. – С. 58 – 68.

117. Коссов Б.Б. Системно-стилевая концепция личности: новые аспекты ее проверки// Вопросы психологии. – 2000. - № 6. – С. 57 – 66.

118. Костяк Т.В. Проблема индивидуальных особенностей и их влияния на развитие личности ребенка// Психолог в детском саду. - 1999. - № 3 - 4.- С. 17 - 131.

119. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 200. – 586 с.

120. Крейтсберг П.У. Опыт исследования эффективности деятельности учителя// Советская педагогика. – 1980. - № 6. – С. 88 – 94.

121. Кузьмина Н.В. Способности. Одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

122. Кузнецова Е.Г. Стиль деятельности и его динамика в связи с профессиональным развитием (на материале исследования инспекторов подразделений по предупреждению правонарушений несовершеннолетних): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2000. – 19 с.

123. Купер К. Индивидуальные различия/ Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 527 с.

124. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема. Автореф. диссертации канд. психол. наук. – С.-Пб., 1997. – 17 с.

125. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии// Вопросы философии. – 1972. - №№ 9, 10.

126. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.- 304 с.

127. Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии// Вопросы психологии. – 1979. - № 3. – С. 11 –15.

128. Леонтьев Д.А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили – взгляд из 1990-х: Эволюция понятия индивидуального стиля// Стиль

человека: психологический анализ/ Под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 93 – 108.

129. Либин А.В. Стиль – это человек? // Стиль человека: психологический анализ/ Под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – С. 3 – 12.

130. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии// Вопросы психологии. – 1975. - № 2. – С. 31 - 45.

131. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. – М., 1993.

132. Максимова Т. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности// Мир психологии. – 2001. - № 2 (26). – С. 114 – 118.

133. Марголина Т.И. Конфликт как метаиндивидуальная характеристика учителя: Дисс. канд. психол. наук. – Пермь, 1996.

134. Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А. Методы психодиагностики в спорте. – М., 1984.

135. Марищук В.Л., Рыбалкин В.М. Рекомендации по изучению некоторых индивидуальных особенностей абитуриентов и курсантов летных училищ средствами физической подготовки. – Ростов-на-Дону, 1976. – С. 19 – 24.

136. Маркарян Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры. – Ереван, 1973.

137. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 309 с.

138. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992. – С. 78, 84 – 85.

139. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя// Вопросы психологии. – 1987. - № 5. - С. 40 - 48.

140. Мартин Д. Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики. – СПб.: Прайм, 2002. – 480 с.

141. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. - 1982. - № 4. - С. 5 - 17.

142. Матяш Н.В. Психолого-педагогические основы деятельности младших школьников при выполнении творческих проектов/ Методика обучения младших школьников при выполнении творческих проектов. Учебно-методическое пособие. – Брянск, 1998.

143. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников. – Автореф. дис. доктора психол. наук. – М., 2000. – 52 с.

144. Мерлин В.С. Связь социально - типичного и индивидуального в личности// Вопросы психологии. – 1967. - № 4.

145. Мерлин В.С. Взаимоотношение иерархических уровней в системе взаимосвязей «человек-общество»// Вопросы психологии. – 1975. - № 5. – С. 3 -12.

146. Мерлин В.С. Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности// Проблемы интегрального исследования индивидуальности (Республиканский сборник научных трудов). – Пермь, 1978. – С. 15 - 39.

147. Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности// Психологический журнал. – 1980. - № 1. – С. 58 – 71.

148. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения// Психологический журнал. – 1982. - № 4. – С. 26 – 36.

149. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Просвещение, 1986.

150. Мерлин В.С. Психология индивидуальности/ Под ред. Е.А. Климова. - М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996.- 448 с.

151. Минаева Е.В. Формирование внутреннего плана действий у младших школьников на уроках математики// Начальная школа. – 2004. - № 2. – С. 25 – 28.
152. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях// Вопросы психологии. – 1997. - № 4. - С. 28 – 38.
153. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
154. Митина Л.М. Формирование профессионального сознания учителя// Вопросы психологии. – 1990. - № 3. – С. 58 – 64.
155. Моргун В.Ф. Мотивация личности в учебной деятельности// Мотивация личности. – М., 1982. – 119 с.
156. Мудрик А.В. Коммуникативная культура учителя// Мир психологии. – 1996. - № 3(8). – С. 42 - 45.
157. Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности// Психологический журнал. – 2001. - № 2.
158. Пепеляева Т.Ф. Стиль учебной деятельности и развивающее обучение (к постановке проблемы)/ Материалы региональной научной конференции "XV Мерлинские чтения". - Пермь, 2000.- С. 39 - 40.
159. Петрова Н.И. Некоторые особенности индивидуального стиля трудовой деятельности учителя на уроке: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Л., 1970. – 20 с.
160. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
161. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М., 1962.
162. Поливанова К.Н. Периодизация детского развития: опыт понимания// Вопросы психологии. – 2004. - № 1. – С. 110 – 119.

163. Полуянов Ю.А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством// Вопросы психологии. - 1998.- № 5.-С. 94-102.

164. Попова Т.А. Влияние новой профессиональной направленности на развитие интегральной индивидуальности (на материале исследования практической психологов образования): Автореф. дис. канд. психол. наук. – Пермь, 1997. – 25 с.

165. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии/ Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. - СПб.: "Питер", 2000.- 560 с.

166. Преемственность в работе детского сада и начальной школы. Научно-методические и нормативно-правовые материалы/ Под ред. Г.К. Широковой. – М.: «Ансел-Пресс», 1998. – 96 с.

167. Прусакова М.Б. К вопросу о типологически обусловленном индивидуальном стиле в решении арифметических задач у младших школьников// Вопросы теории темперамента. – Пермь, 1974. – С. 128 - 157.

168. Прыгин Г.С. Проявление феноменов «автономности – зависимости» в учебной деятельности// Новые исследования в психологии. – 1984. - № 2.

169. Психология развивающейся личности/ Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.

170. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителя// Вопросы психологии. – 1997. - № 1.

171. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество. - М., 1984.

172. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Владос, 1998. – 496 с.

173. Рожок Т.С. Становление профессионального мастерства и индивидуального стиля деятельности учителя начальных классов. – Автореферат дис. канд. психол. наук. – Москва, 2000. – 22 с.

174. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

175. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения // Вопросы психологии.-1998.- № 5.- С. 49-59.

176. Руковишников А.А., Суполова М.В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла. – СПб., 1995.

177. Русалов В.М. Некоторые основания специальной теории индивидуальности человека// Интегральное исследование индивидуальности человека: теоретические и педагогические аспекты/ Под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 1988. – С. 5 – 10.

178. Русалов В.М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности// Психологический журнал. – 1982. - Т.3. - № 6. - С. 50 –59.

179. Русалов В.М. Опросник структуры темперамента: Метод. пособие. – М.: Институт психологии РАН, 1990.

180. Русалов В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. – М., 1997.

181. Русалов В.М. Предметные и коммуникативные аспекты темперамента человека// Психологический журнал. – 1989. - № 10. – С.10 - 21.

182. Рябов Е.А. Какими видят самих себя и своих учеников учителя?// Психологическая газета. - № 7-8. – С. 27 – 29.

183. Самбикина О.С. Индивидуальный стиль учебной деятельности (на материале лонгитюдного исследования школьников разного пола): Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1998.

184. Самбикина О.С. О взаимосвязи ИСУД с особенностями развития интегральной индивидуальности школьников/ Материалы регионально научной конференции "XVI Мерлинские чтения". - Пермь, 2000.- С. 20 - 21.

185. Самбикина О.С. Возрастная динамика индивидуального стиля учебной деятельности школьников// Вестник ПГПУ.- 2000.- № 1 - 2.- Серия I "Психология". - С. 136 - 144.

186. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

187. Семенова Т.С. Влияние стиля общения на отношение ребенка к взрослому в игровых и учебных ситуациях: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1986. – 23 с.

188. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: ООО "Речь", 2001.- 350 с.

189. Сивак Л.Г. Взаимосвязь интеллектуального и эмоционального фактора в онтогенезе индивидуального стиля: Автореф. дис. канд психол. наук. – Пермь, 1993. – 12 с.

190. Сизов К.В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям// Вопросы психологии. – 1988. - № 2. – С. 160 – 166.

191. Силина Е.А. Индивидуальный стиль старшеклассников в зависимости от разноуровневых свойств интегральной индивидуальности// Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения: Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: ПГПИ, 1991. – С. 55 – 61.

192. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности// Вопросы психологии. – 2000. - № 2.

193. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. - М.: "Школа - Пресс", 1995.- 384 с.



194. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития// Вопросы психологии. – 1991. - № 2. – С. 37 - 49.

195. Смирнов Д.О. Религиозная активность и бытийный конфликт// Конфликт и личность в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции. 2-5 октября 2000 г./ Отв. ред. Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. – Ижевск, 2000. – С. 28 - 29.

196. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания// Начальная школа. – 2004. - № 2. – С. 110 – 114.

197. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: МСПИ; Флинта, 1998. – 368 с.

198. Стреляу Я., Краевски А. Индивидуальный стиль деятельности и сила нервной системы// Психологические вопросы становления профессионала. – М., 1974. – С. 176 – 189.

199. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Дисс. канд. психол. наук. – Пермь, 1992.

200. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М., 1983.

201. Толочек В.А. Индивидуальный стиль деятельности – устойчивость и изменчивость// Вопросы психологии. – 1987. - № 4. – С. 100 – 108.

202. Толочек В.А. Стили деятельности: Модель стилей с изменчивыми условиями деятельности. – М., 1992.

203. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.

204. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности в условиях взаимодействия субъектов// Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, - № 3. – С. 96 – 103.

205. Толстикова Е.В. Агрессивность как метаиндивидуальная характеристика воспитателя// Материалы региональной научной конференции Уральского региона «XV Мерлинские чтения». – С. 55 - 56.

206. Торхова А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя// Педагогика. – 2003. - № 6. – С. 59 – 65.

207. Тухман И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников// Начальная школа. – 2004. - № 2.- С. 20 – 28.

208. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации// Вопросы психологии. – 1997. - № 2. – С. 88 – 93.

209. Фонарев А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала// Мир психологии. – 2001. - № 2(26). – С. 104 – 109.

210. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность/ Пер. с нем.; Под ред. Б.М. Величковского. - М.: Педагогика, 1986.- 406 с.

211. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – Киев: УМКВО, 1990. – 75 с.

212. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – Спб.: Алетейя, 2000. – 240 с.

213. Хрусталева Т.М., Шведчикова Ю.С. Взаимосвязь индивидуального стиля деятельности и специальных способностей учителя-предметника// Вестник ПГПУ. Серия I. Психология. – 2002. - № 1. – С. 7 – 18.

214. Целенко З.С. Общение старших дошкольников в условиях совместной деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Л., 1986. – 16 с.

215. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей. – М.: Знание, 1994. – 160 с.

216. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников?// Вопросы психологии.-1998.-№ 5.-С. 68-81.

217. Чудновский В.Э. Личностная модель труда учителя// Вопросы психологии. – 1999. - № 2. – С. 107 – 109.

218. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: "Наука", 1982.-185 с.

219. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие для вузов. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1996.- 318 с.

220. Шведчикова Ю.С. Взаимосвязь профессиональных способностей и стиля деятельности учителя-предметника в связи со свойствами индивидуальности: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Пермь, 2002. – 24 с.

221. Шведчикова Ю.С. Развитие индивидуального стиля деятельности учителя предметника/ Материалы IX Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов – 2002». Секция «Психология». – М.: Изд-во «Академпринт», 2002. – С. 86 – 87.

222. Шведчикова Ю.С. Стандартизация методики для диагностики индивидуального стиля деятельности/ Практическая психология. – 2002. Ежегодник. Т. 5. Материалы региональной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2002. – С. 76 – 78.

223. Штиммер Э.В. Роль обучения в усвоении типологически характерного индивидуального стиля у детей дошкольного возраста// Вопросы теории темперамента. – Перм. пед.ин-т, Пермь. 1974. – С. 110 – 127.

224. Щукин М.Р. Некоторые типологически обусловленные различия в протекании ориентировочной и исполнительской деятельности при усвоении начальных трудовых умений// Вопросы психологии. – 1963. - № 6. – С. 35 – 51.

225. Щукин М.Р. Саморегуляция в формировании и структуре индивидуального стиля трудовой деятельности / Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. – Пермь, 1985. – С. 3 – 14.

226. Щукин М.Р. Роль интеллектуального фактора в индивидуальном стиле трудовой деятельности и его формировании// Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: ПГПИ, 1988. – С. 11 - 22.

227. Щукин М.Р. Проблемы индивидуального стиля в современной психологии// Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. – Пермь: ПГПИ, 1992. – С. 5 - 17.

228. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. - Новосибирск, 1994.

229. Щукин М.Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: Проблемы и подходы// Психологический журнал.-1995. Т.16, № 2. – С. 103 – 113.

230. Щукин М.Р. Опыт в структурах стиля деятельности и интегральной индивидуальности// Ежегодник Рос. психол. общества: Психология и практика. Ярославль, 1998. – Т.4, вып. 1. – С. 202 – 203.

231. Щукин М.Р. Проблема индивидуального стиля деятельности в школе В.С. Мерлина// Вестник ПГПУ.-1998.-№ 1.-Серия I "Психология". - С. 18-42.

232. Щукин М.Р. О результатах исследований по проблеме развития стиля деятельности/ Материалы региональной научной конференции "XV Мерлинские чтения". - Пермь, 2000.-С.40-42.

233. Щукин М.Р. Проблема развития стиля деятельности в свете новых факторов// Вестник ПГПУ. - 2000. - № 1 - 2. - Серия I "Психология". - С. 21 - 34.

234. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Хрестоматия по возрастной педагогической психологии. - М., 1981. – С. 84.

235. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

236. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника// Вопросы психологии. – 1996. - № 3.

237. Allport G.W. *Personality: A Psychological Interpretation*. N.-Y., 1937.

238. Ansbacher H.L. Life Style: a historical and systematic review// *Journal of Individual Psychology*. 1967. Vol. 23. P. 191 – 212.

239. Dorfman L.Ya. The theory of integrate individuality by V. Merlyn/The 5-th Conference of the International Society for Theoretical Psychology. Abstracts. Bierville, France, 1993.

240. Eckstein D.G. Life-style assessment//*Encyclopedia of Psychology*. N.-Y., 1984. Vol. 2. P. 309 – 310.

241. Ismagilova A.G. Psychological Aspects of the Pedagogical Interaction Style of the Kindergarten Educator// *Progress in Education*. Vol. 5. R. Nata (Editor). N.-Y, 2001. P. 21 – 29.

242. Lewin K. The Conflict Aristotelian and Galilean Modes of Thought in Contemporary Psychology. N.-Y., 1927.

243. Smith M.B., Bruner J.S., R.W. White R.W. Opinions and personality// *Dialogues and debates in social psychology/ J. Murphy, M. John, H. Brown*. L.: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Publishers, 1984.

244. Strelau Jan. Temperament: type ukladu nerwowego. Wydannie. II. Warszawa, 1974.

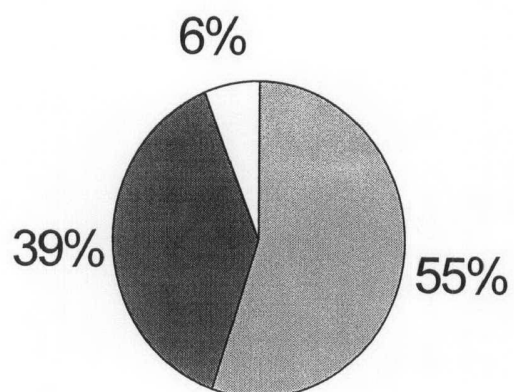
245. Thomas A., Chess S. Temperament: and Development. N.-Y., 1997.

246. Witkin H.A., Dyk R.B., Faterson H.F., Goodenough D.R., Karp S.A. *Psychological Differentiation*. N.-Y., 1974 a.

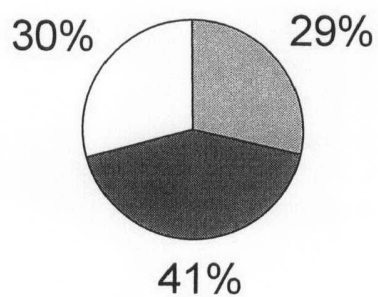
247. Witkin H.A., Dyk R.B. *Psychological Differentiation*. N.-Y., 1974 b.

248. Zimbardo Ph.G., Ebbesen E.B., C. Maslah C. Influencihg attitudes and changing behavior. N.-Y.: Addison-Wesley Publ. Co., 1977.

# ПРИЛОЖЕНИЕ

**2.1. Группы учителей в зависимости от возраста**

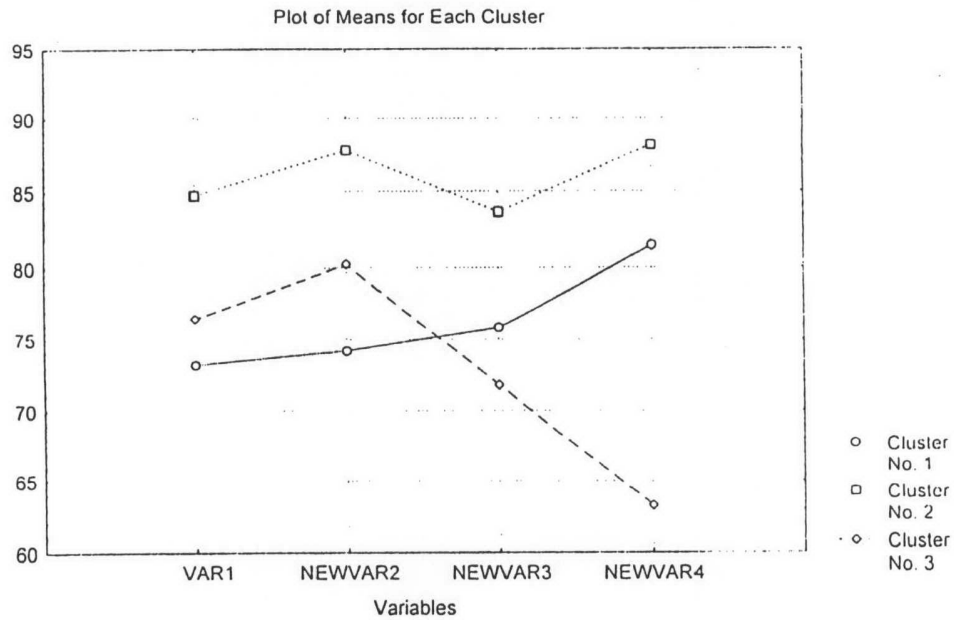
■ 30-40 лет ■ 41-50 лет □ 50-55 лет

**3.2. Группы учителей в зависимости от стажа работы**

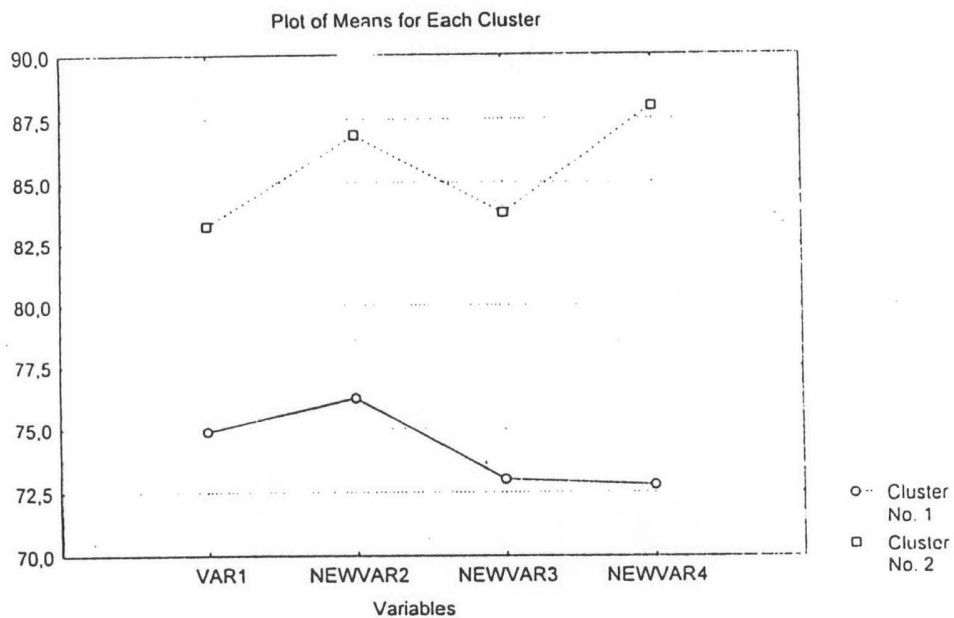
■ 5-10 лет ■ 10-15 лет □ 15-20 лет

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Результаты кластерного анализа  
показателей стиля педагогической деятельности**



1. График средних значений при выделении трех групп испытуемых



2. График средних значений при выделении двух групп испытуемых



**ПРИЛОЖЕНИЕ 3****Краткая характеристика педагогов, участвовавших в исследовании :****1 группа (с преобладанием самоорганизационных характеристик)**

|                                                                      |       |           |           |       |
|----------------------------------------------------------------------|-------|-----------|-----------|-------|
| педагоги                                                             | 1     | 2         | 3         | 4     |
| Возраст                                                              | 42    | 29        | 36        | 35    |
| Образование                                                          | Высш. | Ср./спец. | Ср./спец. | Высш. |
| Стаж работы в начальной школе                                        | 19    | 10        | 16        | 13    |
| Квалификационная категория                                           | I     | II        | II        | I     |
| Кол-во выпусков                                                      | 4     | 2         | 3         | 3     |
| Участие в городских и областных конкурсах педагогического мастерства | 1     | 1         | 1         | 2     |
| Средний балл экспертной оценки                                       | 4.4   | 4.1       | 4.5       | 4.6   |

**2 группа (с преобладанием интеллектуальных характеристик)**

|                                                                      |       |           |       |           |
|----------------------------------------------------------------------|-------|-----------|-------|-----------|
| педагоги                                                             | 1     | 2         | 3     | 4         |
| Возраст                                                              | 42    | 30        | 34    | 38        |
| Образование                                                          | Высш. | Ср./спец. | Высш. | Ср./спец. |
| Стаж работы в начальной школе                                        | 20    | 10        | 14    | 18        |
| Квалификационная категория                                           | I     | II        | I     | II        |
| Кол-во выпусков                                                      | 4     | 2         | 3     | 4         |
| Участие в городских и областных конкурсах педагогического мастерства | 2     | 1         | 1     | 2         |
| Средний балл экспертной оценки                                       | 4.6   | 4.4       | 4.5   | 4.3       |

### Опросник «Особенности стиля деятельности учителей начальных классов»

**Инструкция:** «Вам предлагается оценить степень выраженности показателей, характеризующих стиль Вашей педагогической деятельности. Показатели разделены на 4 блока: коммуникативные действия, действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся, организационные действия, самоорганизационные действия. Оценка производится по следующим параметрам: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «всегда». Вы можете выбрать один из вариантов, поставив в соответствующей графе знак «плюс» или «галочка». Обязательно дать ответ по каждому из пунктов».

| Наименование показателя                                                                            | никогда | редко | иногда | часто | всегда |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------|--------|-------|--------|
| <b>Блок I Коммуникативные действия</b>                                                             |         |       |        |       |        |
| 1. Избегаю проявления неприязни к ученикам                                                         |         |       |        |       |        |
| 2. Называю учеников по имени                                                                       |         |       |        |       |        |
| 3. Общаюсь на «ты», но дружески, тепло                                                             |         |       |        |       |        |
| 4. В конфликтных ситуациях говорю строго, но спокойно.                                             |         |       |        |       |        |
| 5. Употребляю на уроке шутки и юмор                                                                |         |       |        |       |        |
| 6. Обращаюсь за советами к учащимся                                                                |         |       |        |       |        |
| 7. Избегаю использования угроз в адрес учеников                                                    |         |       |        |       |        |
| 8. Даю подробные разъяснения возникающих вопросов                                                  |         |       |        |       |        |
| 9. Критикую деятельность и поступки учащихся, не касаясь их личности                               |         |       |        |       |        |
| 10. В своей речи использую простые по конструкции предложения                                      |         |       |        |       |        |
| 11. В речи использую метафоры, эпитеты, сравнения                                                  |         |       |        |       |        |
| 12. Использую активизирующие слова «еще», «так»                                                    |         |       |        |       |        |
| 13. Стараюсь мимикой выразить одобрение или неодобрение учащихся                                   |         |       |        |       |        |
| 14. Устанавливаю с учащимися эмоциональный контакт                                                 |         |       |        |       |        |
| 15. Устанавливаю с учащимися деловой контакт                                                       |         |       |        |       |        |
| 16. На уроке стараюсь создать для учащихся атмосферу защищенности в общении                        |         |       |        |       |        |
| 17. Вербально и невербально демонстрирую заинтересованность мнением учащихся                       |         |       |        |       |        |
| 18. Стремлюсь избегать избирательности в контактах с учащимися                                     |         |       |        |       |        |
| 19. Умею определить внутреннее состояние ученика по внешним нюансам его поведения                  |         |       |        |       |        |
| 20. Стремлюсь к получению «обратной связи» от учеников                                             |         |       |        |       |        |
| <b>Блок II Действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся</b>                     |         |       |        |       |        |
| 1. Умею разнообразить формы и методы работы с учащимися                                            |         |       |        |       |        |
| 2. Умею активизировать мыслительную деятельность учеников                                          |         |       |        |       |        |
| 3. Стремлюсь выслушивать ответы учеников до конца                                                  |         |       |        |       |        |
| 4. Умею наметить в ходе урока перспективу дальнейшего роста ученика и дать ему необходимые советы  |         |       |        |       |        |
| 5. Требую от учеников точного воспроизведения полученных знаний                                    |         |       |        |       |        |
| 6. Требую от учеников ответов с примерами из личного опыта                                         |         |       |        |       |        |
| 7. Стараюсь подбирать учебные задания, имеющие несколько вариантов решения                         |         |       |        |       |        |
| 8. Поощряю оригинальные, нестандартные ответы учащихся                                             |         |       |        |       |        |
| 9. Привлекаю учащихся к дополнению ответов их товарищей                                            |         |       |        |       |        |
| 10. Анализирую ответы учащихся, выделяя в них творческие моменты                                   |         |       |        |       |        |
| 11. Привлекаю к ответу несколько детей                                                             |         |       |        |       |        |
| 12. Использую жизненный опыт учеников для организации дискуссии или обсуждения какого-либо вопроса |         |       |        |       |        |
| 13. Даю домашние задания творческого характера                                                     |         |       |        |       |        |
| 14. В начале урока стараюсь возбудить внимание учащихся                                            |         |       |        |       |        |
| 15. Предпочитаю излагать материал академическим языком                                             |         |       |        |       |        |
| 16. Использую способы мотивации учебной деятельности                                               |         |       |        |       |        |
| 17. Стремлюсь стимулировать интересы учащихся к изучаемому предмету                                |         |       |        |       |        |
| 18. Проявляю повышенное внимание к учащимся, предлагающим нестандартные ответы                     |         |       |        |       |        |
| 19. Стремлюсь организовать индивидуальную работу с учениками, склонными к творчеству               |         |       |        |       |        |
| 20. Даю возможность выбора между обычными и творческими заданиями                                  |         |       |        |       |        |

| <b>Блок III Организационные действия</b>                                                              |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 1. Умею четко, лаконично формулировать вопросы                                                        |  |  |  |  |  |
| 2. Умею включить всех учащихся класса в активную деятельность на уроке                                |  |  |  |  |  |
| 3. Умею заставить учащихся вдумчиво выслушивать ответы товарищей и задавать им вопросы                |  |  |  |  |  |
| 4. При опросе задаю много вопросов отвечающему                                                        |  |  |  |  |  |
| 5. Побуждаю учащихся задавать много вопросов друг другу                                               |  |  |  |  |  |
| 6. Привлекаю учащихся к исправлению ответов их товарищей                                              |  |  |  |  |  |
| 7. Привлекаю учащихся к самооценке собственных ответов и знаний                                       |  |  |  |  |  |
| 8. При опросе стараюсь не только выявить, но и углубить знания детей                                  |  |  |  |  |  |
| 9. Анализирую ответы учащихся, выделяя в них достоинства и недостатки                                 |  |  |  |  |  |
| 10. В начале урока предъявляю учебные требования к учащимся                                           |  |  |  |  |  |
| 11. В начале урока предъявляю требования к поведению учащихся                                         |  |  |  |  |  |
| 12. Напоминаю о своих требованиях в течение урока                                                     |  |  |  |  |  |
| 13. В начале урока сообщаю о теме и плане урока                                                       |  |  |  |  |  |
| 14. Даю поэтапную инструкцию дальнейших действий                                                      |  |  |  |  |  |
| 15. В начале урока обращаю внимание учащихся на посадку, наличие учебных принадлежностей.             |  |  |  |  |  |
| 16. На уроке четко выдерживаю запланированное время для нового материала, задания, повторения, опроса |  |  |  |  |  |
| 17. Предупреждаю учащихся о возможных последствиях нарушения порядка                                  |  |  |  |  |  |
| 18. В начале урока создаю деловую атмосферу                                                           |  |  |  |  |  |
| 19. Даю учащимся возможность "собраться с мыслями" при ответе на вопрос                               |  |  |  |  |  |
| 20. Оказываю учащимся помощь при подборе адекватной мысли                                             |  |  |  |  |  |
| <b>Блок IV Самоорганизационные действия</b>                                                           |  |  |  |  |  |
| 1. Планирую содержание системы уроков (составляю перспективный план)                                  |  |  |  |  |  |
| 2. Планирую уроки подробно и развернуто (составляю конспекты)                                         |  |  |  |  |  |
| 3. Учитаю при составлении планов и конспектов индивидуальные возможности учащихся                     |  |  |  |  |  |
| 4. Изменяю планы уроков в соответствии с появлением новых методических материалов                     |  |  |  |  |  |
| 5. Изменяю планы уроков, учитывая результаты учащихся                                                 |  |  |  |  |  |
| 6. Планирую воспитательные воздействия на уроке                                                       |  |  |  |  |  |
| 7. Подробно повторяю содержание предстоящего урока                                                    |  |  |  |  |  |
| 8. Регулярно знакомлюсь с новинками учебной и методической литературы                                 |  |  |  |  |  |
| 9. Анализирую результаты работы с точки зрения взаимодействия с учащимися                             |  |  |  |  |  |
| 10. Анализирую результаты работы с точки зрения организации урока, дисциплины                         |  |  |  |  |  |
| 11. Анализирую результаты работы с целью улучшения проведения уроков по заданной теме                 |  |  |  |  |  |
| 12. Веду собственную документацию по анализу педагогической деятельности                              |  |  |  |  |  |
| 13. При составлении плана стараюсь четко следовать программе обучения                                 |  |  |  |  |  |
| 14. Стараюсь использовать возможности повышения квалификации в целях профессионального развития       |  |  |  |  |  |
| 15. Перед составлением плана урока четко определяю его цели и задачи                                  |  |  |  |  |  |
| 16. По окончании урока анализирую его результаты в соответствии с поставленными целями                |  |  |  |  |  |
| 17. По ходу урока могу гибко изменить формы и методы работы по мере изменения педагогической ситуации |  |  |  |  |  |
| 18. Предвижу близкие и отдаленные результаты своей деятельности                                       |  |  |  |  |  |
| 19. Оставляю время для профессионального развития, как бы я не была занята делами                     |  |  |  |  |  |
| 20. Предпочитаю на уроке четко следовать плану                                                        |  |  |  |  |  |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5.1.****Результаты вычисления ре-тестовой надежности  
(СПД учителей)**

| Коммуникативные действия | Действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся | Организационные действия | Самоорганизационные действия |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| 0,722                    | 0,765                                                           | 0,918                    | 0,847                        |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5.2.****Результаты вычисления надежности факторной структуры  
(СПД учителей)**

| Показатели (n=218)                                              | Тест (1 фактор) | ре-тест (1 фактор) |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------|
| Коммуникативные действия                                        | .720            | .758               |
| Действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся | .625            | .614               |
| Организационные действия                                        | .797            | .849               |
| Самоорганизационные действия                                    | .819            | .739               |
| <b>ДОД</b>                                                      | <b>55,40 %</b>  | <b>52,36 %</b>     |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5.3.****Результаты вычисления внутренней валидности опросника  
(СПД учителей)**

| Показатели (n=218)                                    | Коммуникативные действия | Действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся | Организационные действия | Самоорганизационные действия |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Коммуникативные действия                              | 1,000                    |                                                                 |                          |                              |
| Действия, активизирующие интел. деятельность учащихся | 0,39                     | 1,000                                                           |                          |                              |
| Организационные действия                              | 0,36                     | 0,30                                                            | 1,000                    |                              |
| Самоорганизационные действия                          | 0,42                     | 0,29                                                            | 0,64                     | 1,000                        |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

## ОПРОСНИК «Стиль учебной деятельности младших школьников»

**Инструкция:** «Вам предлагается ряд утверждений, характеризующих особенности учебной деятельности детей. Необходимо по каждому пункту дать наиболее подходящий, по Вашему мнению, вариант ответа и отметить его любым значком («крестик», «галочка»). Не тратьте много времени на раздумье, давайте первый, естественный ответ, который приходит Вам в голову. Не пропускайте ничего, обязательно дайте ответ по каждому пункту».

**Ф.И. Ребенка** \_\_\_\_\_ **Возраст** \_\_\_\_\_  
**Школа №** \_\_\_\_\_ **Класс** \_\_\_\_\_ **Дата обследования** \_\_\_\_\_

| № п/п                                                   | Утверждения                                                                                               | Варианты ответов |       |        |       |        |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------|--------|-------|--------|
|                                                         |                                                                                                           | никогда          | редко | иногда | часто | всегда |
| <b>БЛОК 1. Интеллектуальная активность</b>              |                                                                                                           |                  |       |        |       |        |
| 1.1.                                                    | Устанавливает связи между различными понятиями, явлениями                                                 |                  |       |        |       |        |
| 1.2.                                                    | Умеет выделять главное в учебном материале                                                                |                  |       |        |       |        |
| 1.3.                                                    | Умеет находить несколько способов решения учебной задачи                                                  |                  |       |        |       |        |
| 1.4.                                                    | Предпочитает выполнять трудные учебные задания                                                            |                  |       |        |       |        |
| 1.5.                                                    | Умеет выбирать лучшее решение из нескольких                                                               |                  |       |        |       |        |
| 1.6.                                                    | Способен систематизировать большой объем материала (выделять последовательность мыслей, составлять схему) |                  |       |        |       |        |
| 1.7.                                                    | Легко возникают новые идеи                                                                                |                  |       |        |       |        |
| 1.8.                                                    | Продумывает последствия принимаемого решения                                                              |                  |       |        |       |        |
| 1.9.                                                    | Получает удовольствие от напряженной умственной работы                                                    |                  |       |        |       |        |
| 1.10.                                                   | Ответы содержательны, продуманы                                                                           |                  |       |        |       |        |
| <b>БЛОК 2. Стремление к интеллектуальной активности</b> |                                                                                                           |                  |       |        |       |        |
| 2.1.                                                    | Желает подбирать дополнительный материал к уроку                                                          |                  |       |        |       |        |
| 2.2.                                                    | Желает доказывать правильность гипотезы, решения и т.д.                                                   |                  |       |        |       |        |
| 2.3.                                                    | Умеет дополнять и исправлять ответы других учащихся                                                       |                  |       |        |       |        |
| 2.4.                                                    | Испытывает потребность получать дополнительные знания                                                     |                  |       |        |       |        |
| 2.5.                                                    | Преобладает установка на понимание учебного материала                                                     |                  |       |        |       |        |
| 2.6.                                                    | Стремится выполнять учебное задание до конца                                                              |                  |       |        |       |        |
| 2.7.                                                    | Умеет ставить вопросы в ходе обсуждения учебного материала                                                |                  |       |        |       |        |
| 2.8.                                                    | Активно участвует в освоении учебного материала                                                           |                  |       |        |       |        |
| 2.9.                                                    | Стремится отвечать на уроке по собственному желанию                                                       |                  |       |        |       |        |
| 2.10.                                                   | Учебные действия выполняет осознанно                                                                      |                  |       |        |       |        |
| <b>Блок 3. Саморегуляция деятельности</b>               |                                                                                                           |                  |       |        |       |        |
| 3.1.                                                    | Настойчив и упорен в преодолении трудностей                                                               |                  |       |        |       |        |
| 3.2.                                                    | Старателен и исполнительен в выполнении заданий                                                           |                  |       |        |       |        |
| 3.3.                                                    | Самостоятелен при решении учебных заданий                                                                 |                  |       |        |       |        |
| 3.4.                                                    | Отсутствуют внешние признаки волнения во время ответов                                                    |                  |       |        |       |        |
| 3.5.                                                    | Уверен при выполнении учебных заданий                                                                     |                  |       |        |       |        |
| 3.6.                                                    | Способен легко собраться с мыслями на уроке                                                               |                  |       |        |       |        |
| 3.7.                                                    | Самостоятелен при подготовке домашних заданий                                                             |                  |       |        |       |        |
| 3.8.                                                    | Проявляет сдержанность в напряженных ситуациях                                                            |                  |       |        |       |        |
| 3.9.                                                    | Способен прийти в себя и мобилизоваться в случае неудачи                                                  |                  |       |        |       |        |
| 3.10.                                                   | Способен удерживать и сохранять задание в течение всего времени, которое необходимо для его выполнения    |                  |       |        |       |        |
| <b>Блок 4. Организованность</b>                         |                                                                                                           |                  |       |        |       |        |
| 4.1.                                                    | Стремится к организации рабочего места и поддержанию порядка на нем                                       |                  |       |        |       |        |
| 4.2.                                                    | Стремится готовить все необходимое для занятия заранее                                                    |                  |       |        |       |        |
| 4.3.                                                    | Точно и строго соблюдает требования к выполнению учебного задания                                         |                  |       |        |       |        |
| 4.4.                                                    | Стремится не допускать ошибки при выполнении учебных заданий                                              |                  |       |        |       |        |

|                                                        |                                                                                           |  |  |  |  |   |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|---|
| 4.5.                                                   | Самостоятельно проверяет правильность выполнения своей работы                             |  |  |  |  |   |
| 4.6.                                                   | Стремится не опаздывать на занятия                                                        |  |  |  |  | 1 |
| 4.7.                                                   | Продумывает свои действия и решения                                                       |  |  |  |  |   |
| 4.8.                                                   | Внимателен к объяснению урока учителем                                                    |  |  |  |  |   |
| 4.9.                                                   | Внимателен к ответам одноклассников                                                       |  |  |  |  |   |
| 4.10.                                                  | Обостренно реагирует на ошибки и стремится их исправить                                   |  |  |  |  | 2 |
| <b>Блок 5. Работоспособность</b>                       |                                                                                           |  |  |  |  |   |
| 5.1.                                                   | Отсутствует потребность в отдыхе перед выполнением домашнего задания                      |  |  |  |  | 3 |
| 5.2.                                                   | Отсутствуют длительные перерывы при выполнении домашних заданий                           |  |  |  |  |   |
| 5.3.                                                   | Активно работает в течение всего урока                                                    |  |  |  |  | 4 |
| 5.4.                                                   | Может выполнять на уроке большой объем работы                                             |  |  |  |  |   |
| 5.5.                                                   | Может параллельно выполнять разные формы работы                                           |  |  |  |  |   |
| 5.6.                                                   | Активно работает в течение всего рабочего дня                                             |  |  |  |  |   |
| 5.7.                                                   | Получает удовольствие от напряженной умственной работы на уроке                           |  |  |  |  |   |
| 5.8.                                                   | Способен выполнять длительное время трудную работу                                        |  |  |  |  |   |
| 5.9.                                                   | Способен быстро переключаться от перемены к уроку                                         |  |  |  |  |   |
| 5.10.                                                  | Способен быстро переключаться с одного задания на другое                                  |  |  |  |  |   |
| <b>Блок 6. Позитивная коммуникативная активность</b>   |                                                                                           |  |  |  |  |   |
| 6.1.                                                   | Стремится к выступлениям с дополнительными сообщениями, докладами                         |  |  |  |  |   |
| 6.2.                                                   | Обращается к педагогу во время урока с целью углубления знаний                            |  |  |  |  |   |
| 6.3.                                                   | Обращается к сверстникам по содержанию учебного материала во время урока                  |  |  |  |  |   |
| 6.4.                                                   | Выступает на уроках с конструктивными уточнениями, предложениями                          |  |  |  |  |   |
| 6.5.                                                   | Активно участвует в обсуждении учебных заданий                                            |  |  |  |  |   |
| 6.6.                                                   | Готов отвечать по собственному желанию                                                    |  |  |  |  | 4 |
| 6.7.                                                   | Обращается к товарищам по содержанию учебного материала во внеурочное время               |  |  |  |  |   |
| 6.8.                                                   | Обращается к педагогу во внеурочное время с целью углубления знаний                       |  |  |  |  |   |
| 6.9.                                                   | Стремится к самообразованию по отдельным предметам                                        |  |  |  |  |   |
| 6.10.                                                  | Обращается к педагогу с целью выяснения ошибок, сделанных при выполнении учебного задания |  |  |  |  |   |
| <b>Блок 7. Скоростные характеристики</b>               |                                                                                           |  |  |  |  |   |
| 7.1.                                                   | Быстро переключается на уроке с одной формы работы на другую                              |  |  |  |  |   |
| 7.2.                                                   | Соблюдает быстрый темп деятельности при сохранении качества работы                        |  |  |  |  |   |
| 7.3.                                                   | Быстро формулирует ответы на вопросы                                                      |  |  |  |  |   |
| 7.4.                                                   | Способен быстро ориентироваться в материале                                               |  |  |  |  |   |
| 7.5.                                                   | Легко отвлекается и быстро включается в работу                                            |  |  |  |  |   |
| 7.6.                                                   | Быстро сосредоточивается на задании                                                       |  |  |  |  |   |
| 7.7.                                                   | Быстро втягивается в работу                                                               |  |  |  |  |   |
| 7.8.                                                   | Быстро переключается с одного урока на другой                                             |  |  |  |  |   |
| 7.9.                                                   | Желает быстро добиваться успеха                                                           |  |  |  |  | 5 |
| 7.10.                                                  | Предпочитает высокий темп предъявления учебного материала                                 |  |  |  |  |   |
| <b>Блок 8. Ориентировочные компоненты деятельности</b> |                                                                                           |  |  |  |  |   |
| 8.1.                                                   | Использует черновик                                                                       |  |  |  |  |   |
| 8.2.                                                   | Предварительно планирует порядок работы или выполнения задания                            |  |  |  |  |   |
| 8.3.                                                   | Тщательно проверяет работу                                                                |  |  |  |  |   |
| 8.4.                                                   | Выделяет подготовку домашнего задания в отдельный этап                                    |  |  |  |  |   |
| 8.5.                                                   | Тщательно готовит домашние задания                                                        |  |  |  |  |   |
| 8.6.                                                   | Использует пошаговый контроль при выполнении учебного задания                             |  |  |  |  |   |
| 8.7.                                                   | Использует итоговый контроль при выполнении учебного задания                              |  |  |  |  |   |

|                                                                |                                                                                                     |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 8.8                                                            | Использует повторный контроль при выполнении задания                                                |  |  |  |  |  |
| 8.9                                                            | Ярко выражена осторожность при выполнении учебных заданий                                           |  |  |  |  |  |
| 8.10                                                           | При выполнении контроля своей работы обращается за помощью к сверстникам, учителю, родителям        |  |  |  |  |  |
| <b>Блок 9. Предпочтение спокойных ситуаций деятельности</b>    |                                                                                                     |  |  |  |  |  |
| 9.1                                                            | Предпочитает отвечать с места                                                                       |  |  |  |  |  |
| 9.2                                                            | Предпочитает работать один                                                                          |  |  |  |  |  |
| 9.3                                                            | Предпочитает давать письменный ответ устному                                                        |  |  |  |  |  |
| 9.4                                                            | Предпочитает готовить уроки в тишине                                                                |  |  |  |  |  |
| 9.5                                                            | Предпочитает не допускать отвлечений при подготовке домашних заданий                                |  |  |  |  |  |
| 9.6                                                            | Проявляет недовольство в отношении отвлечений на уроках                                             |  |  |  |  |  |
| 9.7                                                            | Недостаточно активен в групповой работе на уроках                                                   |  |  |  |  |  |
| 9.8                                                            | Привык заниматься только за столом                                                                  |  |  |  |  |  |
| 9.9                                                            | Привык выполнять домашние задания без музыкального сопровождения                                    |  |  |  |  |  |
| 9.10                                                           | Испытывает серьезное беспокойство при проведении незапланированных учебных работ в классе           |  |  |  |  |  |
| <b>Блок 10. Предпочтение усложненных ситуаций деятельности</b> |                                                                                                     |  |  |  |  |  |
| 10.1                                                           | Предпочитает работать в оживленной обстановке                                                       |  |  |  |  |  |
| 10.2                                                           | Предпочитает устные ответы письменным                                                               |  |  |  |  |  |
| 10.3                                                           | Предпочитает отвечать у доски                                                                       |  |  |  |  |  |
| 10.4                                                           | Предпочитает работать в паре, в группе                                                              |  |  |  |  |  |
| 10.5                                                           | Привык во время выполнения домашнего задания прислушиваться ко всему, что происходит дома, на улице |  |  |  |  |  |
| 10.6                                                           | Привык заниматься в кресле, на диване, а не за столом                                               |  |  |  |  |  |
| 10.7                                                           | Способен работать при шуме                                                                          |  |  |  |  |  |
| 10.8                                                           | Привык во время подготовки домашнего задания слушать музыку                                         |  |  |  |  |  |
| 10.9                                                           | Спокойно реагирует на отвлечения при подготовке домашнего задания                                   |  |  |  |  |  |
| 10.10                                                          | Спокойно реагирует на отвлечения во время уроков                                                    |  |  |  |  |  |
| <b>Блок 11. Недостаточная учебная активность</b>               |                                                                                                     |  |  |  |  |  |
| 11.1                                                           | Пропускает уроки по неуважительным причинам                                                         |  |  |  |  |  |
| 11.2                                                           | Склонен выполнять более легкие учебные задания                                                      |  |  |  |  |  |
| 11.3                                                           | Имеет установку на запоминание учебного материала                                                   |  |  |  |  |  |
| 11.4                                                           | Стремится списывать у сверстников                                                                   |  |  |  |  |  |
| 11.5                                                           | Стереотипен при выполнении учебных заданий                                                          |  |  |  |  |  |
| 11.6                                                           | Проявляет слабый интерес к изучаемому материалу                                                     |  |  |  |  |  |
| 11.7                                                           | Испытывает потребность в подсказках во время ответов                                                |  |  |  |  |  |
| 11.8                                                           | Готовит домашние задания от случая к случаю                                                         |  |  |  |  |  |
| 11.9                                                           | Проявляет интерес к частному, несущественному в учебном материале                                   |  |  |  |  |  |
| 11.10                                                          | С нетерпением ожидает окончания урока                                                               |  |  |  |  |  |
| <b>Блок 12. Негативная коммуникативная активность</b>          |                                                                                                     |  |  |  |  |  |
| 12.1                                                           | Не достаточно обдумывает ответы на уроках                                                           |  |  |  |  |  |
| 12.2                                                           | Проявляет чрезмерную речевую активность на занятиях                                                 |  |  |  |  |  |
| 12.3                                                           | Использует отвлекающие обращения к сверстникам                                                      |  |  |  |  |  |
| 12.4                                                           | Использует отвлекающие обращения к учителю                                                          |  |  |  |  |  |
| 12.5                                                           | Обращается к учителю с целью восполнения недостающих знаний, т.к. материал усваивается с трудом     |  |  |  |  |  |
| 12.6                                                           | С трудом проявляет сдержанность в разговоре                                                         |  |  |  |  |  |
| 12.7                                                           | Склонен перебивать собеседника в разговоре                                                          |  |  |  |  |  |
| 12.8                                                           | С трудом выражает мысли в четкой, лаконичной форме                                                  |  |  |  |  |  |
| 12.9                                                           | Испытывает чувство неудовлетворенности при ограничении возможностей общения                         |  |  |  |  |  |
| 12.10                                                          | Проявляет вербальную агрессию после неправильного ответа                                            |  |  |  |  |  |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 7.1.****Результаты вычисления ре-тестовой надежности (СУД учащихся)**

| № п/п | Показатели стиля учебной деятельности (n=226)  | Коэффициенты корреляции |
|-------|------------------------------------------------|-------------------------|
| 1     | Интеллектуальная активность                    | 0,856                   |
| 2     | Стремление к интеллектуальной активности       | 0,904                   |
| 3     | Саморегуляция деятельности                     | 0,789                   |
| 4     | Организованность                               | 0,642                   |
| 5     | Работоспособность                              | 0,745                   |
| 6     | Позитивная коммуникативная активность          | 0,6653                  |
| 7     | Скоростные характеристики                      | 0,732                   |
| 8     | Ориентировочные компоненты деятельности        | 0,812                   |
| 9     | Предпочтение спокойных ситуаций деятельности   | 0,745                   |
| 10    | Предпочтение усложненных ситуаций деятельности | 0,643                   |
| 11    | Недостаточная учебная активность               | -0,812                  |
| 12    | Негативная коммуникативная активность          | -0,773                  |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 7.2.****Результаты вычисления надежности факторной структуры (СУД учащихся)**

| Показатели стиля учебной деятельности (n=226)  | тест     |          | Ре-тест  |          |
|------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
|                                                | 1 фактор | 2 фактор | 1 фактор | 2 фактор |
| Интеллектуальная активность                    | .905     |          | .898     |          |
| Стремление к интеллектуальной активности       | .922     |          | .911     |          |
| Саморегуляция деятельности                     | .899     |          | .785     |          |
| Организованность                               | .813     |          | .846     |          |
| Работоспособность                              | .921     |          | .952     |          |
| Позитивная коммуникативная активность          | .866     |          | .812     |          |
| Скоростные характеристики                      | .877     |          | .759     |          |
| Ориентировочные компоненты деятельности        | .581     | -.521    | .571     | -.721    |
| Предпочтение спокойных ситуаций деятельности   | .752     | -.849    | .692     | -.879    |
| Предпочтение усложненных ситуаций деятельности | .450     | .628     | .454     | .589     |
| Недостаточная учебная активность               | -.835    |          | -.685    |          |
| Негативная коммуникативная активность          | -.808    |          | -.768    | -.564    |
| Доля объяснимой дисперсии                      | 58,93 %  | 16,3 %   | 54,93 %  | 18,3 %   |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 7.3.****Результаты вычисления внутренней валидности опросника (СУД учащихся)**

|     | ИАД     | СИА     | СРД     | ОРГ     | РСП     | ПКА     | СКХ     | ОКД    | ПСД     | ПУД   | НУА    | НКА   |
|-----|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|-------|--------|-------|
| ИАД | 1.000   |         |         |         |         |         |         |        |         |       |        |       |
| СИА | .82***  | 1.000   |         |         |         |         |         |        |         |       |        |       |
| СРД | .87***  | .68***  | 1.000   |         |         |         |         |        |         |       |        |       |
| ОРГ | .565*** | .56***  | .72***  | 1.000   |         |         |         |        |         |       |        |       |
| РСП | .71***  | .81***  | .86***  | .61***  | 1.000   |         |         |        |         |       |        |       |
| ПКА | .72***  | .72***  | .76***  | .57***  | .84***  | 1.000   |         |        |         |       |        |       |
| СКХ | .66***  | .77***  | .73***  | .44***  | .74***  | .71***  | 1.000   |        |         |       |        |       |
| ОКД | .42**   | .33*    | .26*    | .32*    | .22*    | .31*    | .28*    | 1.000  |         |       |        |       |
| ПСД | .56**   | .29*    | .45**   | .29*    | .48**   | .34*    | .32*    | .34*   | 1.000   |       |        |       |
| ПУД | .24*    | .25*    | .28*    | .27*    | .47*    | .56***  | .27*    | .37*   | -.61*** | 1.000 |        |       |
| НУА | -.81*** | -.83*** | -.76*** | -.72*** | -.75*** | -.72*** | -.64*** | -.45** | -.26*   | -.23* | 1.000  |       |
| НКА | -.44*** | -.39**  | -.52*** | -.59*** | -.44*** | -.27*   | -.26*   | -.38*  | -.38*   | -.25* | .56*** | 1.000 |



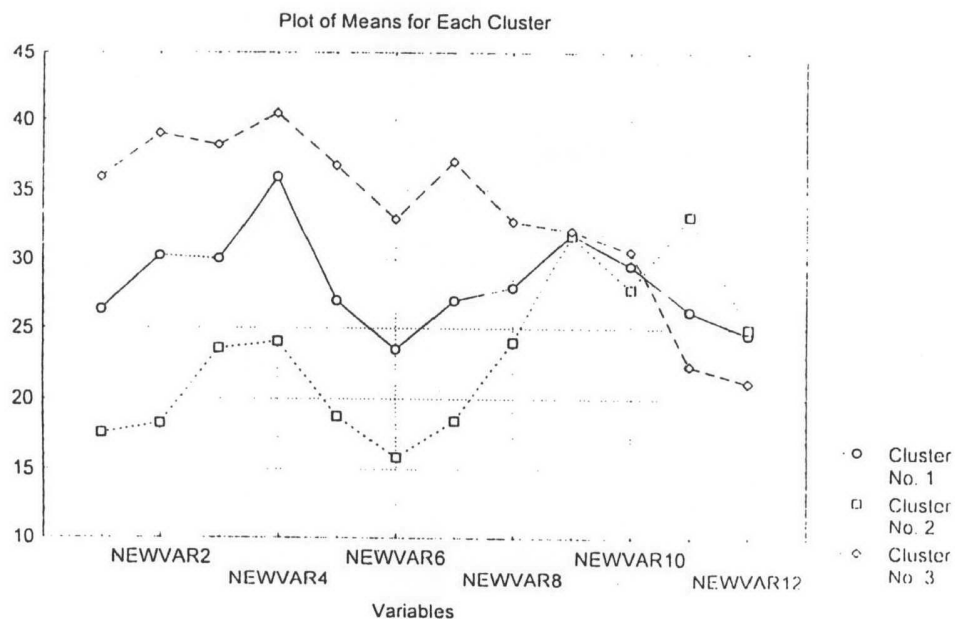
## СПИСОК ПЕРЕМЕННЫХ И ИХ РАСШИФРОВКА

| № п/п                                                       | Условные обозначения  | Расшифровка                                                     |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <b>1 блок. Переменные, характеризующие выборку учителей</b> |                       |                                                                 |
| <i><b>Показатели стиля педагогической деятельности</b></i>  |                       |                                                                 |
| 1.1.                                                        | КА                    | Коммуникативные действия                                        |
| 1.2.                                                        | ИА                    | Действия, активизирующие интеллектуальную деятельность учащихся |
| 1.3.                                                        | ОД                    | Организационные действия                                        |
| 1.4.                                                        | СД                    | Самоорганизационные действия                                    |
| <i><b>Личностные особенности</b></i>                        |                       |                                                                 |
| 1.5.                                                        | IQ                    | Интеллектуальные способности                                    |
| 1.6.                                                        | КС                    | Коммуникативные склонности                                      |
| 1.7.                                                        | ОС                    | Организаторские склонности                                      |
| 1.8.                                                        | Фактор А              | Замкнутость/общительность                                       |
| 1.9.                                                        | Фактор В              | Конкретность/абстрактность мышления                             |
| 1.10.                                                       | Фактор С              | Слабость/сила Я                                                 |
| 1.11.                                                       | Фактор Е              | Покорность/доминантность                                        |
| 1.12.                                                       | Фактор F              | Озабоченность/беспечность                                       |
| 1.13.                                                       | Фактор G              | Слабость/сила сверх-Я                                           |
| 1.14.                                                       | Фактор Н              | Робость/смелость                                                |
| 1.15.                                                       | Фактор I              | Жесткость/мягкосердечность                                      |
| 1.16.                                                       | Фактор L              | Доверчивость/подозрительность                                   |
| 1.17.                                                       | Фактор М              | Практичность/мечтательность                                     |
| 1.18.                                                       | Фактор N              | Наивность/проницательность                                      |
| 1.19.                                                       | Фактор О              | Адекватность/чувство вины                                       |
| 1.20.                                                       | Фактор Q <sub>1</sub> | Консерватизм/радикализм                                         |
| 1.21.                                                       | Фактор Q <sub>2</sub> | Зависимость/самодостаточность                                   |
| 1.22.                                                       | Фактор Q <sub>3</sub> | Низкий/высокий самоконтроль                                     |
| 1.23.                                                       | Фактор Q <sub>4</sub> | Расслабленность/напряженность                                   |
| <i><b>Нейро-и психодинамические особенности</b></i>         |                       |                                                                 |
| 1.24.                                                       | ЭНр                   | Эргичность в работе                                             |
| 1.25.                                                       | Эно                   | Эргичность в общении с людьми                                   |
| 1.26.                                                       | ПЛр                   | Пластичность в работе                                           |
| 1.27.                                                       | Пло                   | Пластичность в общении с людьми                                 |
| 1.28.                                                       | Тр                    | Темп в работе                                                   |
| 1.29.                                                       | То                    | Темп в общении с людьми                                         |
| 1.30.                                                       | ЭМр                   | Эмоциональность в работе                                        |
| 1.31.                                                       | ЭМо                   | Эмоциональность в общении с людьми                              |
| 1.32.                                                       | СПВ                   | Сила процессов возбуждения                                      |
| 1.33.                                                       | СПТ                   | Сила процессов торможения                                       |
| 1.34.                                                       | СНП                   | Подвижность нервных процессов                                   |

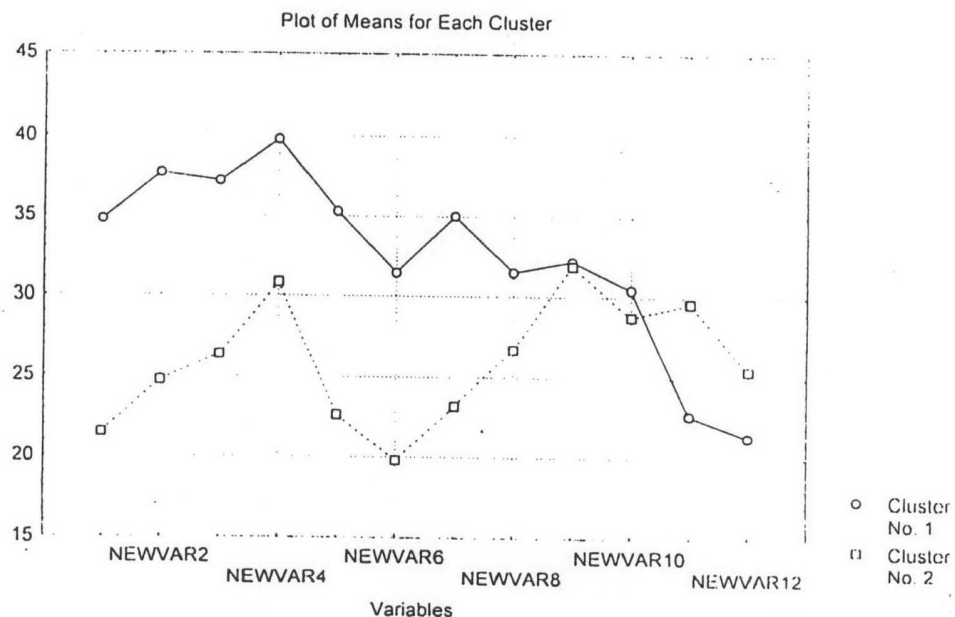
## 2 блок. Переменные, характеризующие выборку учащихся

| <i><b>Параметры стиля учебной деятельности</b></i>  |                        |                                                |
|-----------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------|
| 2.1.                                                | ИАД                    | Интеллектуальная активность                    |
| 2.2.                                                | СИА                    | Стремление к интеллектуальной активности       |
| 2.3.                                                | СРД                    | Саморегуляция деятельности                     |
| 2.4.                                                | ОРГ                    | Организованность                               |
| 2.5.                                                | РСП                    | Работоспособность                              |
| 2.6.                                                | ПКА                    | Позитивная коммуникативная активность          |
| 2.7.                                                | СКХ                    | Скоростные характеристики                      |
| 2.8.                                                | ОКД                    | Ориентировочные компоненты деятельности        |
| 2.9.                                                | ПСД                    | Предпочтение спокойных ситуаций деятельности   |
| 2.10.                                               | ПУД                    | Предпочтение усложненных ситуаций деятельности |
| 2.11.                                               | НУА                    | Недостаточная учебная активность               |
| 2.12.                                               | НКА                    | Негативная учебная активность                  |
| <i><b>Показатели успешности в обучении</b></i>      |                        |                                                |
| 2.13.                                               | УСП                    | Успеваемость                                   |
| 2.14.                                               | ЗН                     | Знания                                         |
| 2.15.                                               | ОБ-1                   | Обученность                                    |
| 2.16.                                               | ОБ-2                   | Обучаемость                                    |
| 2.17.                                               | ШМ                     | Школьная мотивация                             |
| 2.18.                                               | ПП                     | Познавательная потребность                     |
| <i><b>Интеллектуальные особенности</b></i>          |                        |                                                |
| 2.19.                                               | М1                     | Способность к классификации                    |
| 2.20.                                               | М2                     | Способность к аналогии                         |
| 2.20.                                               | МС                     | Средний показатель мышления                    |
| <i><b>Личностные особенности</b></i>                |                        |                                                |
| 2.22.                                               | Фактор Ад              | Замкнутость/общительность                      |
| 2.23.                                               | Фактор Вд              | Конкретность/абстрактность мышления            |
| 2.24.                                               | Фактор Сд              | Неуверенность/уверенность                      |
| 2.25.                                               | Фактор Дд              | Сдержанность/нетерпеливость                    |
| 2.26.                                               | Фактор Ед              | Покорность/доминантность                       |
| 2.27.                                               | Фактор Гд              | Озабоченность/беспечность                      |
| 2.28.                                               | Фактор Гд              | Слабость/сила сверх-Я                          |
| 2.29.                                               | Фактор Нд              | Робость/смелость                               |
| 2.30.                                               | Фактор Id              | Жесткость/мягкосердечность                     |
| 2.31.                                               | Фактор Од              | Спокойствие/тревожность                        |
| 2.32.                                               | Фактор Q <sub>3д</sub> | Низкий/высокий самоконтроль                    |
| 2.33.                                               | Фактор Q <sub>4д</sub> | Расслабленность/напряженность                  |
| <i><b>Нейро-и психодинамические особенности</b></i> |                        |                                                |
| 2.34.                                               | СПВд                   | Сила процессов возбуждения                     |
| 2.36.                                               | СПТд                   | Сила процессов торможения                      |
| 2.37.                                               | СНПд                   | Подвижность нервных процессов                  |

### Результаты кластерного анализа показателей стиля учебной деятельности



1. График средних значений при выделении трех групп испытуемых



2. График средних значений при выделении двух групп испытуемых

**ПРИЛОЖЕНИЕ 10**

**Результаты кластерного анализа  
(вариант деления школьников на 3 группы)**

|                               | СПД с преобладанием<br>самоорганизационных действий | СПД с преобладанием действий,<br>активизирующих интеллек-<br>туальную деятельность учащихся |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Более развитый<br/>СУД</b> | <b>62 (55,36 %)</b>                                 | <b>34 (32,79 %)</b>                                                                         |
| <b>Промежуточный<br/>СУД</b>  | <b>36 (32,14 %)</b>                                 | <b>48 (46,15 %)</b>                                                                         |
| <b>Менее развитый<br/>СУД</b> | <b>14 (12,5 %)</b>                                  | <b>22 (21,15 %)</b>                                                                         |

**Результаты кластерного анализа  
(вариант деления школьников на 2 группы)**

|                           | СПД с преобладанием<br>самоорганизационных действий | СПД с преобладанием действий,<br>активизирующих интеллек-<br>туальную деятельность учащихся |
|---------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Более развитый СУД</b> | <b>72 (64,29 %)</b>                                 | <b>52 (50 %)</b>                                                                            |
| <b>Менее развитый СУД</b> | <b>40 (35,71 %)</b>                                 | <b>52 (50 %)</b>                                                                            |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 11.1.

Матрица интеркорреляции показателей СУД (учащиеся 1 группы)

|     | ИАД     | СИА     | СРД     | ОРГ     | РСП     | ПКА     | СКХ     | ОКД   | ПСД     | ПУД   | НУА    | НКА   |
|-----|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---------|-------|--------|-------|
| ИАД | 1.000   |         |         |         |         |         |         |       |         |       |        |       |
| СИА | .86***  | 1.000   |         |         |         |         |         |       |         |       |        |       |
| СРД | .77***  | .78***  | 1.000   |         |         |         |         |       |         |       |        |       |
| ОРГ | .55***  | .66***  | .72***  | 1.000   |         |         |         |       |         |       |        |       |
| РСП | .77***  | .81***  | .86***  | .61***  | 1.000   |         |         |       |         |       |        |       |
| ПКА | .71***  | .77***  | .76***  | .57***  | .84***  | 1.000   |         |       |         |       |        |       |
| СКХ | .69***  | .70***  | .73***  | .44***  | .74***  | .71***  | 1.000   |       |         |       |        |       |
| ОКД | .09     | -.02    | .26*    | .17     | .22*    | .31*    | .28*    | 1.000 |         |       |        |       |
| ПСД | -.06    | -.09    | -.01    | .09     | .05     | -.01    | -.07    | .34*  | 1.000   |       |        |       |
| ПУД | .21*    | .25*    | .05     | .02     | .09     | .14     | .27*    | -.37* | -.61*** | 1.000 |        |       |
| НУА | -.81*** | -.83*** | -.76*** | -.72*** | -.75*** | -.72*** | -.64*** | -.11  | -.04    | -.13  | 1.000  |       |
| НКА | -.44*** | -.39*** | -.52*** | -.59*** | -.44*** | -.27*   | -.26*   | -.07  | -.18    | .15   | .56*** | 1.000 |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 11.2.

Матрица интеркорреляции показателей СУД (учащиеся 2 группы)

|     | ИАД    | СИА     | СРД    | ОРГ    | РСП     | ПКА     | СКХ     | ОКД     | ПСД   | ПУД   | НУА   | НКА   |
|-----|--------|---------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|-------|-------|-------|-------|
| ИАД | 1.000  |         |        |        |         |         |         |         |       |       |       |       |
| СИА | .88*** | 1.000   |        |        |         |         |         |         |       |       |       |       |
| СРД | .89*** | .80***  | 1.000  |        |         |         |         |         |       |       |       |       |
| ОРГ | .66*** | .80***  | .65*** | 1.000  |         |         |         |         |       |       |       |       |
| РСП | .92*** | .87***  | .90*** | .74*** | 1.000   |         |         |         |       |       |       |       |
| ПКА | .76*** | .89***  | .72*** | .71*** | .78***  | 1.000   |         |         |       |       |       |       |
| СКХ | .88*** | .85***  | .81*** | .74*** | .92***  | .81***  | 1.000   |         |       |       |       |       |
| ОКД | .68*** | .74***  | .67*** | .80*** | .71***  | .71***  | .72***  | 1.000   |       |       |       |       |
| ПСД | -.29*  | -.14    | -.32*  | .04    | -.26*   | -.11    | -.24*   | -.00    | 1.000 |       |       |       |
| ПУД | .42**  | .49***  | .44*** | .45*** | .39**   | .48***  | .44***  | .25*    | -.09  | 1.000 |       |       |
| НУА | .69*** | -.81*** | -.66** | .80*** | -.76*** | -.69*** | -.71*** | -.72*** | .16   | -.05  | 1.000 |       |
| НКА | -.30*  | -.23*   | -.28*  | .28*   | -.35**  | .08     | -.24*   | -.30*   | .14   | .04   | .34*  | 1.000 |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 12.1

**Связи показателей СУД, успешности в обучении, мышления и свойств нервной системы (учащиеся 1 группы)**

|      | ИАД    | СИА    | СРД    | ОРГ    | РСП    | ПКА    | СКХ    | ОКД   | ПСД     | ПУД    | НУА     | НКА     |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|---------|--------|---------|---------|
| УСП  | .62*** | .61*** | .71*** | .46*** | .65*** | .48*** | .62*** | .05   | -.20    | .39**  | -.61*** | -.44**  |
| ЗН   | .72*** | .73*** | .73*** | .46*** | .68*** | .61*** | .68*** | -.03  | -.21    | .33*   | -.67*** | -.41**  |
| ОБ-1 | .62*** | .53*** | .50*** | .23*   | .50*** | .41**  | .57*** | -.04  | .35*    | .45**  | -.50*** | -.35*   |
| ОБ-2 | .67*** | .61*** | .60*** | .36*   | .66*** | .50*** | .64*** | .04   | -.18    | .36*   | -.63*** | -.39*   |
| ШМ   | .12    | -.0    | .10    | -.00   | .15    | .00    | .06    | -.13  | -.23*   | .09    | .01     | -.00    |
| ПП   | .47**  | .16    | .03    | -.18   | .07    | .12    | .14    | -.39* | -.28*   | .53*** | -.08    | .09     |
| М1   | .47**  | .37*   | .35*   | .11    | .28*   | .20    | .36*   | -.00  | -.28*   | .26*   | -.28*   | -.22    |
| М2   | .37*   | .32*   | .33*   | .18    | .30*   | .14    | .34*   | .03   | -.13    | .10    | -.24*   | -.33*   |
| МС   | .47**  | .38*   | .41**  | .17    | .33*   | .33    | .35*   | .28*  | .12     | -.06   | -.25*   | -.04    |
| СПВД | .75*** | .70*** | .68**  | .56*** | .66*** | .51*** | .59*** | .06   | -.16    | .28*   | -.73*** | -.59**  |
| СПТД | .37*   | .27    | .43**  | .50*** | .29*   | .10    | .19    | -.01  | -.01    | .09    | -.45**  | -.71*** |
| СНПД | .44**  | .46**  | .39**  | .20    | .39*   | .24*   | .44**  | -.32* | -.51*** | .50*** | -.41**  | -.26*   |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 12.2.

**Связи показателей СУД, успешности в обучении, мышления и свойств нервной системы (учащиеся 2 группы)**

|      | ИАД    | СИА    | СРД    | ОРГ    | РСП    | ПКА    | СКХ    | ОКД    | ПСД    | ПУД    | НУА     | НКА     |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|
| УСП  | .78*** | .75*** | .76*** | .65*** | .82*** | .72*** | .76*** | .69*** | -.25*  | .41**  | -.66*** | -.38**  |
| ЗН   | .64*** | .75*** | .58*** | .73*** | .71*** | .66*** | .75*** | .64*** | -.07   | .56*** | -.72*** | -.12    |
| ОБ-1 | .76*** | .80*** | .66*** | .75*** | .78*** | .75*** | .83*** | .72*** | -.11   | .54*** | -.76*** | -.19    |
| ОБ-2 | .83*** | .80*** | .70*** | .73*** | .84*** | .74*** | .85*** | .71*** | -.18   | .43**  | -.75*** | -.30*   |
| ШМ   | .16    | .08    | .13    | .10    | .12    | .01    | .03    | .23*   | -.08   | -.04   | -.15    | -.26*   |
| ПП   | .12    | .34*   | .15    | .39**  | .14    | .23*   | .18    | .21    | .22    | .42**  | -.43**  | .11     |
| М1   | .18    | .18    | .26*   | .12    | .23*   | .16    | .17    | .08    | -.26   | .03    | -.25*   | -.09    |
| М2   | .30*   | .27*   | .22    | .25*   | .37*   | .28*   | .44*** | .17    | -.24*  | .09    | -.30*   | -.18    |
| МС   | .21    | .10    | .12    | .03    | .17    | .16    | .21    | .07    | -.33** | -.08   | -.10    | -.26*   |
| СПВД | .85*** | .88*** | .83*** | .75*** | .89*** | .80*** | .87*** | .71*** | -.23*  | .48*** | -.78*** | -.18    |
| СПТД | .56*** | .62*** | .56*** | .66*** | .66*** | .47*** | .52*** | .56*** | -.06   | .27*   | -.65*** | -.61*** |
| СНПД | .68*** | .77*** | .68*** | .60*** | .67*** | .69*** | .70*** | .49*** | -.20   | .68*** | -.61*** | .08     |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 13.1.

**Связи показателей СУД и черт личности  
(учащиеся 1 группы)**

|                  | ИАД   | СИА  | СРД  | ОРГ    | РСП   | ПКА   | СКХ   | ОКД  | ПСД    | ПУД  | НУА    | НКА     |
|------------------|-------|------|------|--------|-------|-------|-------|------|--------|------|--------|---------|
| Ад               | -.05  | -.04 | -.14 | -.19   | -.11  | -.13  | -.05  | -.07 | -.02   | .09  | .18    | .28*    |
| Вд               | .40** | .24* | .22* | .09    | .31** | .19   | .28*  | -.05 | -.21*  | .19  | -.31** | -.38*** |
| Сд               | -.04  | -.18 | -.13 | -.34** | -.12  | -.16  | -.10  | -.04 | .02    | -.04 | .15    | .13     |
| Дд               | .13   | .26* | .22* | .16    | .25*  | .25*  | .31** | -.03 | .11    | .05  | -.22*  | .12     |
| Ед               | .01   | -.00 | .07  | -.18   | .09   | .08   | .09   | -.04 | -.15   | -.03 | .03    | .08     |
| Фд               | .02   | -.00 | -.12 | -.21*  | .02   | -.01  | .06   | -.02 | .06    | .01  | -.01   | .19     |
| Гд               | .00   | .06  | .00  | .01    | -.05  | -.01  | -.10  | -.21 | -.31** | .26  | -.01   | .10     |
| Нд               | -.22* | -.20 | -.13 | -.14   | -.15  | -.11  | -.19  | .14  | -.05   | -.10 | .08    | .01     |
| Ид               | -.15  | -.15 | -.10 | -.26*  | -.22* | -.23* | -.09  | -.21 | -.23   | .09  | .24*   | .15     |
| Од               | .21*  | .15  | .27* | .15    | .24*  | .07   | .14   | -.03 | .00    | -.02 | -.17   | -.34**  |
| Q <sub>3</sub> д | .03   | -.00 | .07  | -.10   | .10   | .02   | .03   | .01  | .03    | -.04 | .01    | .06     |
| Q <sub>4</sub> д | .14   | .09  | .10  | .14    | .13   | .10   | .11   | .01  | .15    | .05  | -.06   | -.17    |

## ПРИЛОЖЕНИЕ 13.2.

**Связи показателей СУД и черт личности  
(учащиеся 2 группы)**

|                  | ИАД    | СИА    | СРД    | ОРГ    | РСП    | ПКА    | СКХ    | ОКД    | ПСД    | ПУД    | НУА     | НКА  |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|------|
| Ад               | -.13   | -.03   | -.11   | -.05   | -.03   | -.05   | -.12   | -.11   | -.14   | -.29*  | .05     | -.16 |
| Вд               | .50*** | .58*** | .47*** | .62*** | .55*** | .51*** | .51*** | .58*** | -.08   | .41*** | -.58*** | -.09 |
| Сд               | .23*   | .15    | .15    | .08    | .21    | .18    | .14    | .20    | -.38** | -.24*  | -.10    | -.11 |
| Дд               | .00    | .05    | .16    | .11    | .02    | .08    | .15    | .17    | .10    | .26*   | -.08    | .18  |
| Ед               | .02    | .03    | .05    | .02    | .04    | .12    | .11    | -.00   | -.00   | .03    | .05     | .11  |
| Фд               | -.02   | .07    | -.05   | .25*   | .10    | .07    | .15    | .27*   | .27*   | .08    | -.09    | -.02 |
| Гд               | -.11   | -.18   | -.25*  | -.13   | -.08   | -.21   | -.19   | -.20   | -.08   | -.28*  | .15     | -.22 |
| Нд               | .03    | .01    | .01    | .09    | .06    | .14    | -.00   | -.01   | -.22   | .01    | -.09    | .14  |
| Ид               | .01    | -.01   | .02    | -.01   | .08    | .02    | -.02   | -.11   | -.27*  | .11    | -.08    | -.15 |
| Од               | -.01   | -.01   | .02    | .03    | -.01   | .01    | .01    | .12    | .25*   | .25*   | -.07    | .08  |
| Q <sub>3</sub> д | -.15   | -.19   | -.13   | -.10   | -.11   | -.16   | -.23*  | .07    | -.13   | -.40** | .05     | -.11 |
| Q <sub>4</sub> д | .12    | .21    | .29*   | .24*   | .18    | .23    | .23*   | .14    | -.03   | .39**  | -.28*   | .19  |