

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет
Кафедра педагогики и психологии

**Взаимосвязь стиля педагогической деятельности и
академической успеваемости учащихся**
Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки Психология образования

Допустить к защите

Зав. кафедрой педагогики и психологии
« ___ » _____ 2018 г.

Манузина Елена Борисовна

_____ *подпись*

Выполнил студент

П-ЗПО131 группы

Разливинская Галина Алексеевна

_____ *подпись*

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент

Жихарева Елена Васильевна

_____ *подпись*

Оценка _____

« ___ » _____ 2018 г.

Председатель ГЭК

Скоркина Татьяна Васильевна

_____ *подпись председателя ГЭК*

АННОТАЦИЯ
на выпускную квалификационную работу бакалавра

Студент(ка): *Разливинская Галина Алексеевна*

Группа: *П-ЗПО 131*

Направление подготовки: *Психолого-педагогическое образование*

Профиль: *Психология образования*

Тема: *Взаимосвязь стиля педагогической деятельности и академической успеваемости учащихся*

ABSTRACT

The final qualifying work of the bachelor.

The purpose of the study: to identify the relationship between the style of pedagogical activity of the teacher and the level of achievement of adolescents.

The experimental study was carried out in three stages:

1. Defining the style of pedagogical activity of teachers.
2. Analysis of students' 6A grade in subjects: mathematics, Russian, computer science, English, history, geography, biology, social studies, technology.
3. Identify the dependence of academic achievement of students on the style of pedagogical activity of the teacher.

Practical significance: the results of the research can be useful in the context of the consulting work of a specialist of an educational organization with the goal of optimizing educational and educational impacts.

The work consists of an introduction, two chapters (theoretical and experimental), conclusions, a list of used literature, an appendix; contains illustrative material (tables and figures).

Исполнитель ВКР _____ *Разливинская Галина Алексеевна*
(подпись) (ФИО)

Руководитель ВКР _____ *Жихарева Елена Васильевна*
(подпись) (ФИО)

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Исследование проблемы учебной деятельности и факторов ее обуславливающих в отечественной и зарубежной психологии.....	8
1.1 Учебная деятельность: сущность и содержание.....	8
1.2 Подросток как субъект учебной деятельности.....	21
1.3 Педагогическая деятельность: стили преподавания и взаимодействия.....	27
Выводы по главе 1.....	42
Глава 2. Экспериментальное исследование взаимосвязи стиля педагогической деятельности и академической успеваемости учащихся подросткового возраста.....	44
2.1 Организация и методы исследования.....	44
2.2 Анализ и описание результатов.....	48
Выводы по главе 2.....	56
Заключение.....	57
Список использованной литературы.....	59
Приложение	64

Введение

В настоящее время педагогические и психологические исследования показывают, что эффективность обучения определяют внутренние и внешние критерии. В качестве внутренних критериев рассматривают успешность обучения и академическую успеваемость. Кроме того, к внутренним критериям относится качество знаний и степень наработанности умений и навыков, уровень обученности и обучаемости, уровень развития обучающегося.

Академическую успеваемость обучающегося можно определить как степень совпадения таких результатов учебной деятельности, которые были запланированы и которые есть на самом деле. Академическая успеваемость отражается в балльной оценке. Об успешности обучения можно говорить как, о эффективности руководства учебным процессом, способствующего высоким результатам при наименьших затратах.

В академической успеваемости в значительной мере также отражается успешность обучения. Воспитательное и образовательное значение имеет проверка и оценка знаний, умений и навыков, поскольку педагогическая оценка одновременно с некоторыми другими средствами влияния учителя регулирует поведение и деятельность учащихся. Также на академическую успеваемость оказывают влияние и социальные факторы, следовательно, данный показатель в комплексе оценивает адаптацию учащихся к процессу обучения.

Раскрытие сущности успеваемости является одной из важнейших задач психолого-педагогических наук, кроме того, задачами определяются вычисление структуры успеваемости, признаков, по которым могут распознаваться ее компоненты, разработка научно-обоснованных приемов

нахождения данных признаков. Без этого научное исследование факторов неуспеваемости невозможно, так же, как и разработка мер борьбы с нею.

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы определяет актуальность темы исследования, а также проблема и практические нужды формирования эффективного взаимодействия учителя и учащихся, которое может обеспечить успешность учебной деятельности. Стили педагогической деятельности являются ведущим фактором взаимодействия ученика и учителя.

Стиль общения, который присущ только одному педагогу, является одним из факторов, влияющих на развитие личности учащегося. Определение стиля педагогического руководства можно сформулировать как приемы воспитательного воздействия, которые проявляются в типичном списке требований и ожиданий непосредственного поведения учащихся. Он реализуется в соответствующих формах организации деятельности и общения детей и имеет характерные способы реализации отношения учителя к личности учащегося, связанные с достигнутым уровнем профессиональной и педагогической деятельности.

Педагогический стиль определяется как система педагогических средств и методических приемов, которые используются педагогом в учебном процессе и во взаимоотношениях с учащимися, характеризующая его педагогическую индивидуальность.

Изучением стилей педагогической деятельности занимались: А.С. Макаренко, К. Левин, А.К. Маркова и А.Я. Никонова.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между стилем педагогической деятельности преподавателя и уровнем успеваемости учащихся подросткового возраста.

Объект исследования: успеваемость учащихся подросткового возраста.

Предмет исследования: взаимосвязь стиля педагогической деятельности и успеваемости подростков.

Гипотеза исследования – предполагается, что уровень учебной успеваемости учащихся подросткового возраста обусловлен рядом факторов в том числе стилем педагогической деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Определить уровень успеваемости учащихся подросткового возраста.
3. Выявить стиль педагогической деятельности учителей.
4. Установить взаимосвязь между уровнем успеваемости учащихся и стилем педагогической деятельности учителей.

Методы исследования:

1. Изучение и анализ литературы
2. Изучение документов
3. Тестирование: методика А.М.Марковой совместно с А.Я.Никоновой «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности» (Приложение 1)
4. Методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база: МБОУ «Акутихинская ОСПШ». В исследовании приняли участие учащиеся 6 класса.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть полезны в рамках консультационной работы специалиста образовательной организации с целью оптимизации воспитательно-образовательных воздействий.

Апробация и внедрение результатов. Результаты докладывались на заседании педагогического совета МБОУ «Акутихинская ОСПШ». По результатам исследования опубликована статья в сборнике Всероссийской

научно-практической конференции аспирантов, студентов и учащихся «Наука и образование: проблемы и перспективы», «Взаимосвязь стиля педагогической деятельности и академической успеваемости учащихся» (Приложение 3).

Структура дипломной работы. Работа состоит из введения, двух глав (теоретической и экспериментальной), заключения, списка используемой литературы, приложения; содержит иллюстрационный материал (таблицы и рисунки).

Глава 1. Исследование проблемы учебной деятельности и факторов ее обуславливающих в отечественной и зарубежной психологии

1.1 Учебная деятельность: сущность и содержание

Начальный этап школьного обучения и воспитания ребёнка является существенным переломным моментом во всей его жизни. Все непосредственные внешние признаки данного переломного момента можно обнаружить в организации школьного обучения, в новых обязанностях ребёнка в роли ученика. Но, к сожалению, этот момент обнаруживает в себе глубокое внутреннее основание, так как с приходом в школу ребёнок усваивает как можно более развитые формы общественного сознания, таких, как науки, искусства, морали, права. Эти формы непосредственно связаны с теоретическим сознанием и мышлением людей. Только выполнение детьми какой-то определенной деятельности и предполагает усвоение этих форм. Этой деятельностью учащихся является их учебная деятельность.

Понятие «учебная деятельность» неоднозначно сформулировано в психолого-педагогической литературе. Если рассматривать учебную деятельность в глубоком смысле слова, то она иногда неправомерно определяется синонимом научения, учения и даже обучения. Согласно Д.Б. Эльконину, в узком смысле слова - это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте [52]. В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» соотносится с некоторым "ответственным отношением" субъекта к предмету обучения на всем его протяжении и наполняется собственно деятельностью содержанием и смыслом.

Следующее понятие данному определению дает Д.Б. Эльконин: «Учебная деятельность»- это деятельность, которая имеет своим

содержанием овладение самыми общими способами действий в сфере научных понятий. Подобная деятельность может и должна вызываться адекватными мотивами. Таковыми могут быть мотивы приобретения обобщённых методов действий, иными словами, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если возможно развить такие мотивы у учащихся, то таким образом поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности” [52].

Учебная деятельность, согласно Т.В. Габай - это деятельность, которая преднамеренно направлена на приобретение опыта одним из её участников. Этот опыт, обеспечивая познание, она даёт в качестве главного или прямого продукта [10].

Зимняя И.А. говорит, что учебная деятельность - это деятельность субъекта по освоению обобщёнными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, которые специально поставлены преподавателем, на основании внешнего контроля и оценки, переходящих в последствии в самоконтроль и самооценку [21].

Психологический словарь даёт нам следующее определение: учебная деятельность - это ведущая деятельность младшего школьного возраста, в которой происходит контролируемое присвоение азов когнитивного и социального опыта, прежде всего в виде основных интеллектуальных операций интеллектуальных и теоретических понятий [42].

Учебную деятельность психологи определяют как особую деятельность в общей системе деятельностей, в результате которых человек становится носителем опыта. В частности Т.В. Габай находит место учебной деятельности в системе деятельностей. В связи с этим Т.В. Габай выделила особенности учебной деятельности, к которым относит следующие [10]:

- объективно главным продуктом учебной деятельности, в которой все направлено на его получение, является не только основной продукт в учебной деятельности, он и ощущается человеком как главный, формулируя её цель;

- опыт, который приобретается человеком, не открывается им в процессе исследования, а приобретается в готовом виде от других участников этой деятельности;

- действия познающего лица ограничиваются выполнением лишь её основного функционального компонента, тогда как вся сумма подготовительных функциональных компонентов этой деятельности передана обучающему лицу.

Среди особенностей учебной деятельности И.А. Зимняя отмечает следующие [21]:

- учебная деятельность целенаправлена на решение учебных задач и овладение учебным материалом;

- в учебной деятельности формулируются научные понятия и общие способы действий;

- общие способы действия стоят перед решением задач;

- учебная деятельность ведёт к изменениям в самом субъекте;

- в процессе учебной деятельности происходят изменения поведения обучающихся и психических свойств в зависимости от результатов своих собственных действий (эта особенность добавлена со ссылкой на И. Лингарта).

Учебная деятельность имеет свой предмет. Разные учёные дают его определение, основываясь на анализе трудов своих коллег и на собственных исследованиях. Приведём мнение некоторых из них.

Вслед за Д.Б. Элькониным, Т.В. Габай считает, что предмет учебной деятельности это то, что в её процессе достраивается до желаемого продукта.

Этим продуктом являются желаемые изменения в самом учащемся. Изменения состоят либо в непосредственном приобретении некоторого понятия, умения или его фрагментов, либо в их трансформационных изменениях [10, 52].

Предмет учебной деятельности И.И. Ильясов определяет как опыт самих учащихся, преобразующийся в учении путём присвоения элементов социального опыта, который перерабатывается в содержание обучения, поэтому предметом этой деятельности он также считает еще неувоенное содержание обучения, преобразуемое в ней из неувоенного в усвоенное [24].

И.А. Зимняя считает предметом учебной деятельности овладение обобщенными способами действий, усвоение знаний, отработка приёмов и способов действий, их алгоритмов, программ, в процессе чего сам учащийся и развивается [21].

Эти же исследователи помимо предмета определяют еще продукт и результат учебной деятельности. По мнению Зимней И.А., продукт учебной деятельности - это актуализируемое и структурированное знание, лежащее в основе умения решать задачи в разных областях науки и практики, требующие умения применять это знание. Внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах также является продуктом [21].

Поведение субъекта также является результатом учебной деятельности - это либо испытываемая им потребность продолжать эту деятельность, к которой относятся интерес, позитивные эмоции, включенность, либо нежелание, избегание, уклонение. Второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещение уроков.

Подрастающие поколения в процессе учебной деятельности начинают воспроизводить в своём сознании теоретические богатства, накопленные человечеством и выраженные в идеальных формах духовной культуры. В

учебной деятельности младшего школьника формируется отношение к себе, к обществу, к миру, к другим людям, но самое главное то, что эти отношения и реализуются в основном через неё как отношение к содержанию, методам обучения, школе, классу, учителю и т.д.

Как субъект впервые ребенок открывается в учебной деятельности ребёнок, и впервые перед ним возникает задача изменения себя как субъекта. В этом смысле учебная деятельность очень существенный момент становления учащегося как личности. Для формирования такой деятельности необходимо построить обучение соответствующим образом, считает В.В. Репкин. Если поставить перед ребёнком учебную задачу, то постепенно осуществится её решение, путем ввода понятийного материала, который требует анализа, путем обобщения, внутренних связей и свойств [43].

Учебную деятельность необходимо строить в соответствии с основными структурными компонентами, которые имеются в ней, чтобы в процессе обучения у школьников происходило формирование полноценной учебной деятельности. Именно при таком формировании учебной деятельности с самого начала обучения может быть построена сознательная учебная деятельность, которую формирует сам школьник по объективным законам, присущим только ей. Учебная деятельность, которая проводится под руководством учителя, в процессе конструирования должна превратиться в сознательную, самостоятельную, организованную самим учеником деятельность, то есть в самообучение.

В трудах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова предложен подход к структурированию учебной деятельности. Они выделяют следующие компоненты учебной деятельности [52]:

- учебная задача;
- учебное действие;

- действие контроля;
- действие оценки.

Рассмотрим более подробно предложенные ими компоненты учебной деятельности.

В психологию обучения понятие «учебная задача» ввёл Д.Б. Эльконин [52]. Основной единицей, клеточкой учебной деятельности, он считал учебную задачу. Основное отличие учебной задачи от всех других задач формулируется в том, что её цель и результат состоят не в изменении предметов, с которыми он действует, а в изменении самого действующего субъекта.

Задачи, которые выполняются внутри учебной деятельности, должны удовлетворять основному требованию теоретического мышления. По мнению С.Л. Рубинштейна, это требование состоит в том, чтобы решить эту задачу с помощью теории - это означает решить её для всех однородных случаев, а не только для данного частного случая [44]. Таким образом, непосредственно учебной задачей можно считать такую своеобразную задачу, при решении которой ученик осваивает всеобщий способ ориентации и действия в некотором классе задач одной определённой области, например, научной, художественной и т.д. Ученик данный способ усваивает перед его использованием при правильном решении отдельных задач соответствующего класса. Во многих случаях, как отмечено у В.В. Давыдова, очень трудно найти и представить в виде образца единый и общий способ решения конкретно-практических задач определённого класса.

Учащийся при решении учебной задачи осуществляет своими действиями изменения в объектах или в представлениях о них, однако изменение в самом действующем субъекте - это будет его результатом. Учебная задача может считаться решённой тогда и только тогда, когда осуществились заранее заданные изменения в субъекте.

Определенные единичные предметы, с которыми работает субъект при решении учебной задачи и в которые он вносит изменения своими действиями, это не объекты его действий. То, как следует вносить подобные изменения в предметы, и является объектом учебных действий. Объектом учебного усвоения являются не сами предметы, с которыми действует субъект и не их конкретные свойства, а способы изменения этих предметов.

Любая учебная задача решается школьниками путём осуществления определённых действий. К таким действиям относятся [10]:

- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, буквенной или графической форме;
- преобразование моделей отношения для изучения свойств этого отношения в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, которые решаются одним способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Каждое учебное действие состоит из соответствующих операций, то есть имеет определённый операциональный состав. Учебные действия могут выполняться как в умственном, так и в предметном плане. Состав этих действий неоднороден. Какие-то учебные действия характерны для работы внутри данного учебного предмета, какие-то - для усвоения любого учебного материала, третьи - для воспроизведения лишь отдельных частных образцов. Так, те действия, которые позволяют ученикам интерпретировать заданные образцы, применяются при изучении любого материала для каждого предмета. Учебные действия, которые являются наиболее адекватными для

усвоения материала описательного характера - это смысловая перегруппировка материала, смысловое выделение его опорных пунктов, составление логической схемы и плана. Усвоению каждого фундаментального понятия того или иного учебного предмета соответствуют особые учебные действия[10].

Совместное выполнение группой школьников под руководством учителя учебных действий, которые распределены между ними, является исходной формой учебных действий. Постепенно происходит превращение коллективно распределенных действий в осуществляемое индивидуально решение учебных задач, интериоризация этих коллективно распределённых действий.

Исходным и главным среди учебных действий, по мнению Гончарова В.С., является процесс действия преобразования условий учебной задачи с целью обнаружения некоторых всеобщих отношений той системы объектов, которая должна быть отражена в соответствующем теоретическом понятии. Имеется в виду преобразование условий задачи, нацеленное на поиск, обнаружение и выделение вполне определённого отношения изучаемого целостного объекта. Особенностью этого отношения является то, что оно выступает в роли генетической основы и источника всех частных особенностей целостного объекта. В качестве первоначального момента при формировании понятия в своей учебной функции выступает отношение. Мыслительный анализ, который лежит в основе данного учебного действия, сначала находится в форме преобразования предметных условий учебной задачи, в предметно-чувственной форме оно преобразуется как мыслительное действие [17].

Действие контроля является следующим структурным компонентом учебной деятельности. Данное действие контроля состоит в сопоставлении воспроизводимого учащимся действия и его результата с образцом через

начальный образ. Непосредственное наложение на образец невозможно потому, что образец, данный учителем, - всего лишь единичный случай усваиваемого способа действия, и как таковой он никогда не может совпадать со столь же единичным случаем воспроизведённого ребёнком действия. Именно поэтому образец способа действия должен в себе содержать опорные точки. На основе сопоставления с опорными точками может быть осуществлено действие контроля до того, как произведено то искомое действие, ради которого применялся данный способ.

Контроль может осуществляться как на основе предполагаемых результатов действий, так и на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий, которые выполняются лишь в умственном плане.

Действию контроля в процессе решения учебной задачи Д.Б. Эльконин придаёт особое значение, т.к. по его мнению именно оно дает характеристику всей учебной деятельности как управляемому самим ребёнком произвольному процессу. Произвольность учебной деятельности обозначается наличием не столько намерения что-то сделать и стремлением учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом [52].

Соответствие или несоответствие результатов усвоения требованиям учебной задачи фиксирует действие оценки. Организация учебной работы также зависит от характера оценки. Учащийся именно благодаря действию определяет, на самом ли деле им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных практических задач. "Таким образом, оценка является ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность воздействовала на него самого как субъекта этой деятельности. Важно отметить, при неправильной

организации учебной деятельности оценка не реализует всех своих функций” [52].

Значение роли контроля и самоконтроля, оценки и самооценки в структуре деятельности характеризуется тем, что она раскрывает сущность внутреннего механизма перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое.

В структуре учебно-познавательной деятельности Ш.А. Амонашвили выделяет следующие компоненты [1]:

- принятие и осознание школьником учебно-познавательной задачи;
- построение плана её разрешения;
- практическое разрешение задачи;
- контроль над процессом разрешения задачи;
- оценка результатов в соответствии с эталоном;
- постановка задач дальнейшего усовершенствования приобретённых знаний, умений, навыков.

Еще один такой компонент, как учебный мотив, был включен в структуру учебной деятельности в работах А.К. Марковой. Мотивацию характеризуют следующие функции: направление, организация, побуждение поведения, придание ему личностного смысла и значимости [31].

Мотивом, который наиболее адекватен для учебной деятельности, является ориентация школьников на овладение новыми способами действий, так как именно усвоение способов усовершенствования изучаемого объекта приводит к пополнению субъекта учебной деятельности. Учителю необходимо позаботиться о том, чтобы у школьника сформировался учебный мотив, который ориентирует ребёнка на способ действий.

А.К. Марковой отмечена особенность учебного мотива как одной из сторон мотивационной сферы, состоящая в том, что он непосредственно связан со смыслом, личностным значением учебной деятельности. То есть

если меняется мотив, ради которого школьник учится, то это принципиально переделывает и смысл всей учебной деятельности [31].

Нужно отметить, что выделение той конечной цели, ради достижения которой осуществляется деятельность, начальным звеном учебной деятельности является процесс целеполагания. Цели школьника в учебной деятельности формируются извне как внешнее требование к результату деятельности. Поэтому, они должны быть им приняты, чтобы они выступали в роли субъекта.

В своих трудах Т.В. Габай использует такое понятие, как «структурные моменты учебной деятельности» [35]. К таковым она относит следующее: субъект, средства, внешние условия, предмет, процедуру и продукт учебной деятельности. Под субъектом учебной деятельности подразумевается ученик, при этом оговаривается, что учащийся может работать в качестве субъекта учения только тогда, когда он здоров и все подсистемы его организма обеспечены энергией. Предмет - это система всех тех знаний и умений, по своему предметному содержанию имеющих прямое отношение к тем знаниям и умениям, которые должен усвоить ученик. Следовательно, желаемые знания и умения учащегося становятся продуктом учебной деятельности. Процесс деятельности включает в себя методы и способы, используемые для получения желаемого продукта. Окружение субъекта этой деятельности определяют внешние условия деятельности [35].

Проблемам индивидуальных различий учащихся посвящены исследования последних лет, в том числе и влияние этих различий на формирование учебной деятельности. Индивидуальные различия можно понять и описать как соотношение различных уровней сформированности компонентов учебной деятельности. У одних учащихся наиболее сформированными оказываются постановка и восприятие, у других - методы действий, способы самоконтроля и самооценки. Наиболее высокий уровень

сформированности индивидуальных особенностей учебной деятельности, по мнению Давыдова В.В и Марковой А.К., указывает на то, что он может быть являться становлением ученика субъектом этой деятельности, когда [31]:

- ученик с помощью учителя выделяет отдельные стороны, средства и способы учебной деятельности, соотносит их с целями и условиями;

- школьник на основе таких идеальных шаблонов оценивает, пересматривает свой опыт деятельности, разрабатывает систему своих оценок, находит смысл учебной деятельности для себя и на этой основе активно в дальнейшем осуществляет усвоение, отбор и использование общественно выработанных эталонов;

- учащийся оказывается в состоянии воздействовать на общественно выработанный опыт деятельности, строить новые средства и способы её осуществления.

Проблема успешного усвоения учебного материала детьми глубоко изучалась отечественными психологами, такими как Л.В. Выготский, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев и др. В разработку психологической концепции готовности детей к обучению данные ученые внесли значительный вклад. Это послужило фундаментом для дальнейших исследований [10].

Академическая успеваемость, необходимо отметить, определяется как степень усвоения объема знаний, навыков, умений, которые установлены учебной программой, с точки зрения их осмысленности, полноты, глубины, прочности. Успеваемость выражается оценочными баллами. Характеристика системы школьного обучения производится по сравнительным данным оценок по конкретным предметам. Высокой успеваемости учащихся можно достичь с помощью системы дидактических и воспитательных средств, оптимальной организации учебной деятельности [23].

В успеваемости учащихся большую роль играет обучаемость. Н.А. Менчинская ввела данное понятие как систему свойств личности и

деятельности учащегося, эмпирически характеризующая его возможности в усвоении учебной программы. Данное определение отражает быстроту, прочность и гибкость, объем усвоения учебной информации. Обучаемость зависит от проявления у учащихся таких психофизиологических процессов как лабильность нервной системы, скорость реакций, темп и ритм деятельности, работоспособности, а также от сенсорных и перцептивных процессов, таких как схватывающий или детализирующий тип восприятия, избирательность восприятия и т.д. Кроме того, обучаемость зависит от мнемических функций, то есть использования приемов запоминания, установки на долговременное и прочное запоминание, активное использование типа запоминания, гибкости и быстроты мышления, устойчивости и переключения внимания и др. [24].

Существует четыре типа учащихся, которые выделила Н.А. Менчинская, различающихся по восприимчивости к усвоению знаний и отношению к учению:

- имеют хорошую восприимчивость к усвоению знаний и положительную мотивацию к учению;
- имеют низкую восприимчивость к усвоению знаний и отрицательное отношение к учению;
- имеют хорошую восприимчивость и отрицательное отношение к учению;
- имеют низкую восприимчивость и положительное отношение к учению [51].

Безусловно, в процессе обучения данные типы могут изменяться в связи с изменением отношения учащегося к учебе. Также в зависимости от этих типов наблюдается и разная успеваемость школьников.

Таким образом, существует множество определений понятия «учебная деятельность», это доказано с помощью анализа результатов работ

отечественных психологов и педагогов. Учёные различают некоторое количество компонентов, которые включены в структуру учебной деятельности, но все являются едиными в том, что основными структурными компонентами учебной деятельности выступают учебная задача, учебное действие, действие контроля и действие оценки. Все вышеперечисленные компоненты взаимосвязаны и неразрывны между собой.

1.2 Подросток как субъект учебной деятельности

Подростковый возраст является одним из самых ответственных и сложных периодов в жизни ребенка и его родителей и охватывает период от 10-11 лет до 13-14 лет. В этом возрасте происходят резкие качественные изменения, которые затрагивают все стороны жизни и развития, поэтому подростковый возраст считается кризисным. Кризис подросткового возраста связан с изменениями в социальной ситуации развития и в ведущей деятельности.

Социальной ситуацией развития называется особое положение ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В подростковом возрасте социальная ситуация представляет собой переход от зависимого детства к ответственной и самостоятельной взрослости. Подросток находится между детством и взрослой жизнью [29].

Ведущей деятельностью называется та деятельность, определяющая становление главных изменений в психическом развитии ребенка на каждом отдельном этапе. В младшем школьном возрасте подобной деятельностью определяется учебная, а в подростковом периоде ведущая деятельность сменяется на интимно-личностное общение. Становление нового уровня самосознания подростка осуществляется именно в процессе общения со сверстниками, начинают формироваться навыки социального взаимодействия, умение не только отстаивать свои права, но и подчиняться.

Кроме этого, для подростков очень важным информационным каналом является общение.

В подростковый период очень часто страдает учебная деятельность, идет на спад школьная мотивация из-за резкой смены интересов. Родители пытаются вернуть прежние школьные успехи, для этого ограничивают общение детей со сверстниками. Но необходимо помнить, что для полноценного психического развития ребенка необходимо именно общение со сверстниками и оно же для подростков является очень важной деятельностью [33].

Не только с психологическими изменениями связаны многие особенности поведения подростка, а еще и с изменениями, которые происходят в организме ребенка. Многие поведенческие реакции подростка в этот период обусловлены половым созреванием и неравномерным физиологическим развитием подростка. Подростковому возрасту характерна эмоциональная неустойчивость и резкие колебания настроения вплоть от экзальтации до депрессии. Поведение подростков очень часто невозможно предсказать, за короткий период они могут показать абсолютно противоположные реакции [22]:

- импульсивность может сочетаться с целеустремленностью и настойчивостью;
- апатия, отсутствие стремлений и желаний что-то сделать сменяется неумной жадой деятельности;
- ранимость и неуверенность в себе могут очень быстро смениться повышенной самоуверенностью, безапелляционностью в суждениях;
- застенчивость может сочетаться с развязностью в поведении;
- цинизм и расчетливость находятся на границе с романтическими настроениями;
- недетская жестокость проявляется на фоне нежности и ласковости;

- желание побыть наедине с собой сменяется потребностью в общении.

При попытке кого-либо из окружающих ущемить самолюбие подростка можно встретить наиболее бурные аффективные реакции. У мальчиков пик эмоциональной неустойчивости приходится на возраст 11-13 лет, у девочек - на 13-15 лет.

В подростковом периоде формируется ряд важнейших личностных задач. Основные этапы развития в подростковом периоде связаны с прохождением личностных кризисов: кризиса идентичности и кризиса, который связан с отделением от семьи и приобретением самостоятельности [18].

Кризис идентичности

О первом кризисе, если говорить кратко, можно сказать, что в это время осуществляется выбор и поиск новой взрослой идентичности, нового отношения к миру, новой целостности. Внешне это можно увидеть в активном интересе к себе: подростки постоянно что-то доказывают друг другу и самому себе; они общаются на темы, которые затрагивают нравственные и моральные вопросы, отношения друг с другом; появляется интерес к изучению себя, уровня развития своих способностей через прохождение тестов, участие в олимпиадах [29].

Интерес к себе обусловлен бурным развитием сознания и самосознания, поэтому в подростковом возрасте ребенок склонен к уходу в себя, очень чувствителен к критике со стороны и самокритичен. Поэтому непредсказуемая и бурная реакция может быть вызвана любой оценкой со стороны авторитетных взрослых.

Становление нового уровня самосознания Я-концепции также выражено в стремлении понять себя, свои особенности и возможности, свое сходство с другими подростками и свое отличие, которое выражено уникальностью и неповторимостью. Познание себя с помощью отличия часто

осуществляется через противопоставление себя жизни взрослых. В связи с этим может образоваться негатив к нормам и ценностям взрослых, их обесценивание. Для подросткового возраста характерными являются фразы: «Я не такой как вы! Я никогда не стану таким!» [18].

В подростковом возрасте большими авторитетами выступают друзья, а не родители, поэтому, как следствие, наблюдается резкое снижение адекватности общения в семейном кругу. Требования, которые идут со стороны родителей, в этот период оказывают свое влияние на подростка лишь тогда, если они являются значимыми и за пределами семьи, в противном же случае они вызывают протест.

При общении со сверстниками у подростков происходит познание себя через сравнение с другими. Подростки имеют свои собственные установки, нормы, специфику поведения, образующие особую подростковую субкультуру. Для подростков очень важно иметь возможность занять свое место в референтной группе, очень необходимо чувство принадлежности к этой группе. Именно в такой ситуации происходит формирование самосознания – социального сознания, перенесенного вовнутрь, хотя внешне это противоположно бунту против взрослых правил [22].

Следовательно, в подростковом возрасте происходит резкое возрастание значимости мнения сверстников и падение авторитета родителя и любого взрослого. Совсем не удивительны жалобы родителей на то, что их ребенок «совсем от рук отбился... не слушает моего мнения, хотя я желаю ему только добра... для него важны только друзья...». Попытки родителей «достучаться» до внутреннего мира подростка, как правило, только усугубляют ситуацию, а ни к чему не приводят. Родителям важно помнить, что подросток вряд ли будет говорить с ними о лично значимых вещах, но зато с удовольствием обсудит социальные явления [33].

Кризис, связанный с приобретением самостоятельности и отделением от семьи

Отечественные психологи выделяют чувство взрослости как одну из важнейших особенностей подросткового возраста. Это внешне выглядит как стремление к независимости и самостоятельности. Подросток показывает свое стремление расширить свои права, делать так, как он сам знает, умеет и хочет. Такое поведение часто провоцирует запреты со стороны родителей. Но это оказывается необходимым, т.к. именно подобным противостоянием с родителями подросток исследует пределы и социальные свои физические возможностей, свои границы и рамки дозволенного. Подросток удовлетворяет свои потребности в самопознании и самоутверждении именно через такую борьбу за независимость, он учится действовать самостоятельно и узнает свои возможности [19].

Единственное, важно, чтобы эта борьба не принимала крайних форм и происходила в безопасных условиях. Для подростка важно признание окружающими его взрослыми возможности самостоятельно распоряжаться собой, а не сама эта возможность. Подростки считают, что нет никакой принципиальной разницы между ними и взрослыми. Тем не менее не нужно путать безопасные условия со вседозволенностью и попустительством. Чтобы познать свои границы, подростку необходимы ограничения, об этом уже говорилось выше. Кроме того, несоответствие представлений о своих желаемых и реальных возможностях является еще одной характерной чертой подросткового возраста. К непоправимым последствиям в этой ситуации может довести вседозволенность, вплоть до криминальных действий [33].

Зачастую родители, которые уже прошли период становления и самоутверждения в жизни, но имеют за плечами ошибки и трудности, пытаются оградить от них своих детей. Однако, родители забывают при этом, что только на положительном опыте человек учиться не может. Подросток

должен все пропустить через себя, чтобы «познать, что такое хорошо и что такое плохо». Не допустить фатальных и неисправимых ошибок помогают подросткам родители. Их роль заключается в том, чтобы смягчить и не допустить до крайности процесс жизненного познания. Таким образом, для подросткового возраста характерны следующие особенности [29]:

- неравномерное физиологическое развитие и половое созревание, которые обуславливают эмоциональную неустойчивость и резкие колебания настроения;

- изменение социальной ситуации развития: переход к ответственной и самостоятельной взрослости от зависимого детства;

- смена ведущей деятельности: интимно-личностное общение со сверстниками вытесняет учебную деятельность;

- открытие и утверждение своего "Я", поиск собственного места в системе человеческих взаимоотношений;

- познание подростком себя через чувство принадлежности к миру сверстников и противопоставление миру взрослых. Это может помочь подростку найти собственные нормы и ценности, сформировать свое представление об окружающем его мире;

- появление «чувства взрослости», желание подростка признать свою «взрослость». В этом возрасте подростки стремятся освободиться от эмоциональной зависимости от родителей.

Это далеко не все изменения, которые происходят в этот период. Но именно эти изменения, в первую очередь и наиболее ярко, сказываются на взаимоотношениях «родитель-ребенок».

1.3 Педагогическая деятельность: стили преподавания и взаимодействия

Педагогической деятельностью называется самостоятельный вид человеческой деятельности, благодаря которому от поколения к поколению реализуется передача социального опыта, духовной и материальной культуры.

Деятельность делится на виды, исходя именно из этого определения. Практической принято называть деятельность, которая направлена на создание, получение материального продукта; а духовной называют деятельность, которая направлена на изменение в сфере сознания. Это хоть и взаимосвязанные, но относительно самостоятельные формы деятельности.

Теперь необходимо обратиться к самой трактовке понятия «педагогическая деятельность». На наличие психологического фундамента указывает анализ содержания любого вида деятельности. Это связано с тем, что основными характеристиками деятельности принято считать предметность и субъективность. Предметность - это то, с чем деятельность непосредственно имеет дело, например, какой-либо материальный или идеальный объект, а субъективность выполняется конкретным человеком. (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [44]

Одним из ключевых понятий в современной педагогике и психологии является понятие деятельности. Субъективную сторону деятельности изучает психология.

Очевидно, что одним из видов деятельности является педагогическая деятельность.

Педагогическая деятельность подразделяется на профессиональную и непрофессиональную, по мнени. Н.В. Кузьминой, Е.М. Ивановой и др. [27]. В качестве примера непрофессиональной педагогической деятельности

может выступать деятельность по воспитанию детей в семье или деятельность, осуществляемая руководителями предприятий. Обучение ремеслу считают непрофессиональной педагогической деятельностью. Следовательно, та деятельность, которой занимается в своей повседневной жизни большинство людей, которые не обязательно имеют педагогическую квалификацию и специальное педагогическое образование, является непрофессиональной педагогической деятельностью. Профессиональная же педагогическая деятельность должна осуществляться в государственных или частных учебно-воспитательных и образовательных учреждениях и обязательно должна требовать профессиональную компетентность лиц, которые ее осуществляют, определенный уровень их специального образования.

Существует несколько подходов к формулировке понятия «педагогическая деятельность». Рассмотрим их.

А.И. Щербаков характеризует работу учителя как искусство, которое требует от него глубоких знаний, педагогических способностей, высокой культуры и прежде всего понимания психологической структуры и содержания педагогической деятельности, основных ее функций, при выполнении которых обеспечивается эффект образования и воспитания учащейся молодежи [51]. Располагая в порядке значимости, А.И. Щербаков выделил восемь функций педагогической деятельности (табл. 1):

Таблица 1

Функции педагогической деятельности (по А.И. Щербакову)

Функции педагогической деятельности	1. Информационная
	2. Мобилизационная
	3. Развивающая
	4. Ориентационная
	5. Конструктивная
	6. Коммуникативная
	7. Организаторская
	8. Исследовательская

Как считает автор, четыре последние функции не считаются специфически педагогическими, так как они применяются во всех видах современного квалифицированного труда [51].

Деятельность учителя или воспитателя, по мнению В.А. Сластенина по самой своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества типовых и оригинальных педагогических задач различных классов и уровней [47]. Однако педагогические задачи при всем богатстве и разнообразии представляют собой задачи социального управления. Как считает В.А. Сластенин, рядом профессионально-педагогических умений определяется готовность к решению педагогических задач на высоком уровне мастерства [47]. Как основу формирования педагогического мастерства учителя или воспитателя он рассматривает систему соответствующих умений.

По мнению Ю.Н. Кулюткина профессия педагога относится к группе профессий типа «человек-человек», для которых характерным является

межличностное взаимодействие [28]. Рефлексивные процессы являются неотъемлемой характеристикой межличностных взаимодействий. При этом у учителя проявляется стремление к формированию у ученика тех внутренних оснований (например, знаний, убеждений, методов, действий), позволяющих в дальнейшем ученику абсолютно самостоятельно управлять своей будущей деятельностью. На первый план, между тем важно ставить более главную цель, такую, как развитие личности учащегося, учитывая при этом личные сферы и различные типы эффектов его продвижения [28]. Педагогическая деятельность находится в этой теории в качестве рефлексивного управления учителем деятельностью ученика для того, чтобы развить личность последнего.

К раскрытию понятия педагогическая деятельность в выше представленных характеристиках можно выделить два подхода.

Признание роли педагога ведущей характерно для первого подхода, педагог в данном случае проявляется как реализатор конкретной общеобразовательной, учебно-воспитательной программы, выполняющий свои функциональные обязанности и соответствующий требованиям профессии. При таком подходе ученик выступает в роли объекта инициативного воздействия и влияния учителя.

При втором подходе учитель осуществляет посредничество между учеником и внешним миром, он функционирует как равноправный партнер диалогового взаимодействия с учеником.

Для данной классификации в качестве основы выступает такой тип коммуникации, как монолог или диалог. Необходимо отметить, что педагогическая деятельность во всех характеристиках монологического типа на вид коммуникации форма ориентации скрыта: учащийся провозглашается активным субъектом деятельности только лишь на словах, но предлагаемые формы взаимодействия на самом деле являются односторонним

воздействием педагога. Этот подход совершенно однозначно делает «акцент» на процесс преподавания. Педагогическая деятельность во втором типе наполняется истинно человеческим смыслом, который выражается в сотрудничестве и совместном творчестве [29].

В педагогической деятельности, осуществляемой ее представителями, проявляется весь смысл педагогической профессии. Педагогическая деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, которая направлена на передачу младшему поколению от старшего накопленного человечеством опыта и культуры, на создание условий для их личностного роста и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [21].

Очевидно, что эту деятельность должны осуществлять не только педагоги, но и родители, общественные организации, руководители предприятий и учреждений, производственные и другие группы, а также в разумной мере средства массовой информации.

Следует отметить, что в первом случае эта деятельность является профессиональной, а во втором - общепедагогической, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек в первую очередь по отношению к самому себе, занимаясь самовоспитанием и самообразованием.

Как профессиональная, педагогическая деятельность имеет свою «нишу» в образовательных учреждениях, которые специально организованы обществом [21]:

- в школах;
- в дошкольных образовательных учреждениях;
- в профессионально-технических училищах;
- в средне-специальных и высших учебных заведениях,
- в учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки.

Чтобы проникнуть в суть педагогической деятельности следует обратиться к анализу ее строения. Строение педагогической деятельности представляется как единство цели, действий или операций, мотивов, результата.

Цель, по мнению А.Н. Леонтьева, является системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической [31].

С целью педагогической деятельности связана реализация целей воспитания, рассматриваемая и сегодня многими в качестве идущего из глубины веков общечеловеческого идеала гармонично развитой личности. Данная общая стратегическая цель должна быть достигнута путем решения конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям.

Цель педагогической деятельности - явление историческое. Она сформирована и разработана в качестве отражения тенденции социального развития. Педагогическая деятельность предъявляет совокупность требований к современному человеку, учитывая его духовные и природные возможности [31].

С одной стороны, в педагогической деятельности заключены интересы и ожидания различных социальных и этнических групп, а с другой стороны - стремления и потребности и стремления отдельной личности.

Разработкам проблем целей воспитания немалое внимание уделял А.С.Макаренко, но общих формулировок этих целей нет ни в одной его работе. А.С. Макаренко всегда резко выступал против любых попыток свести определения целей воспитания к аморфным определениям типа «гармоническая личность», «человек-коммунист» и т.п. А.С.Макаренко являлся сторонником педагогического проектирования личности, -и видел целью педагогической деятельности программу развития личности и ее индивидуальных изменений [30].

Воспитательная среда, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников выступают в качестве главных объектов цели педагогической деятельности. Цель педагогической деятельности реализуется через решение таких социально-педагогических задач, как организация деятельности воспитанников, формирование воспитательной среды, создание воспитательного коллектива, развитие индивидуальности личности.

Цель педагогической деятельности выступает как динамическое явление. И цели имеют следующую логику их развития: они возникают как отражение объективных тенденций общественного развития и приводят в соответствие с потребностями общества содержание, формы и методы педагогической деятельности. Далее они складываются в более развернутую программу пошагового движения к высшей цели, такую как развитие личности в гармонии с социумом и самой собой [32].

Педагогическое действие, выступающее как единство содержания и целей, является основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности.

То общее, что присуще всем формам педагогической деятельности, таким как урок, экскурсия, индивидуальная беседа и т.д., выражает понятие о педагогическом действии, но не сводится ни к одной из этих форм. Педагогическое действие одновременно с этим является чем-то особенным, выражающим и богатство отдельного и всеобщее.

Логике педагогической деятельности помогает продемонстрировать обращение к формам материализации педагогического действия.

В форме познавательной задачи сначала выступает педагогическое действие учителя [32].

Учитель начинает теоретически соотносить предмет, средства и предполагаемый результат своего действия, опираясь на имеющиеся знания.

Будучи психологически решенной, познавательная задача затем начинает переходить в форму практического преобразовательного акта.

При этом проявляется некоторое несоответствие между объектами и средствами педагогического влияния, что оказывает влияние на результаты действий учителя.

В связи с этим действие из формы практического акта начинает снова переходить в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными. Следовательно, деятельность учителя и воспитателя по своей сущности есть не что иное, как процесс решения бесконечного множества задач различных типов, уровней и классов.

Решения педагогических задач практически никогда не лежат на поверхности, это является их специфической особенностью. Педагогические задачи очень часто требуют напряженной работы мысли, анализа множества условий, факторов и обстоятельств [30].

Кроме этого, искомое вырабатывается на основе прогноза, оно не представлено в четких формулировках.

Очень трудно поддается алгоритмизации решение взаимосвязанного ряда педагогических задач.

Если же алгоритм все же имеет место быть, то его применение его разными педагогами может привести к различным результатам. Это связано с тем, что педагогическое творчество связано с поиском новых решений педагогических задач.

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

По мнению Н.В.Кузьминой в структуре педагогической деятельности можно выделить три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный [27].

Но для того, чтобы успешно осуществлять эти функциональные виды педагогической деятельности нужно иметь соответствующие способности, которые проявляются в умениях.

К общетрудовым, то есть проявляющимся в любой деятельности, А. И. Щербаков относит конструктивную, организаторскую и исследовательскую функции [51]. Но на том этапе, на котором реализуется педагогический процесс, он конкретизирует функцию учителя, представляя организаторский компонент педагогической деятельности как единство информационного, развивающего, ориентационного и мобилизационного компонента.

Присутствием постоянной обратной связи обуславливается эффективность педагогического процесса.

Благодаря обратной связи учитель своевременно получает информацию о соответствии полученных результатов тем задачам, которые планировались. В связи с этим в структуре педагогической деятельности выделяется и контрольно-оценочный или рефлексивный компонент.

В работе учителя любой специальности, проявляются все функциональные виды деятельности или компоненты [32].

Чтобы их осуществить педагог должен обладать специальными умениями.

Стиль общения, который присущ педагогу, является одним из факторов, влияющим на развитие личности ребенка. Стиль педагогического руководства определяется как прием воздействия, который проявляется в типичном наборе ожиданий и требований к соответствующему поведению воспитанников. Он имеет соответствующие способы реализации отношения учителя к личности ребенка, которые связаны с достигнутым

уровнем профессиональной педагогической деятельности и воплощается в характерных формах организации общения и деятельности и общения детей.

Педагогическим стилем является система педагогических средств и методических приемов, которые используются мастером производственного обучения во взаимоотношениях с учащимися и в учебном процессе и которая характеризует его педагогическую индивидуальность [32].

На взаимодействие между учащимися оказывает непосредственное влияние стиль педагогического общения. Учащимся у учителей с разными стилями педагогического общения характерны разные проявления реакции на фрустрацию - негативное психическое состояние, которое обусловлено невозможностью удовлетворить те или иные потребности. Это состояние может проявляться в переживаниях тревоги, разочарования, раздражительности и даже отчаяния. При этом существенно снижается эффективность деятельности.

Самым ранним исследованием эффективности стилей руководства было исследование, которое проводил К. Левин. К. Левиным было выделено три одномерных стиля руководства. Это следующие стили: авторитарный или директивный, демократический или коллегиальный и попустительский или архаичный. Очень часто последний стиль называется либеральным или нейтральным [32].

Авторитарный стиль. Данному стилю руководства характерны краткие распоряжения, запреты без снисхождения, которые часто сопровождаются угрозами, четкой речью и неприветливым тоном. Подчиненные часто получают замечания и им выносятся выговоры. Эмоции подчиненных и коллег не учитываются, похвала и порицание в адрес исполнителей крайне субъективны. Не просьба, а приказ является основным методом руководства [32].

Демократический стиль. Руководитель при демократическом или коллегиальном стиле управления начинает распределять полномочия между собой и подчиненными. Только сложные или срочные задачи он решает индивидуально. Остальные задачи решаются коллективно. Руководителю присущ дружелюбный тон, а не сухая речь. Похвала и порицание высказываются только тогда, когда коллектив согласен с этим мнением. Активность проявляет не только руководитель, но и подчиненные [32].

Либеральный стиль. Либеральному, или попустительскому, стилю характерен стандартно-формальный тон руководителя, отсутствие порицаний и похвалы. Руководитель при выполнении управленческих функций пассивен. Для выполнения задания он использует основной метод работы – уговоры сотрудников. Дела в коллективе решаются сами по себе, сотрудничество как таковое отсутствует [32].

Неоднозначный подход наблюдается в науке к выделению педагогических стилей. Например, А. С. Макаренко предложена следующая классификация педагогических стилей [30].

1. Авторитарный. Характерная тенденция на жесткое управление и всеобъемлющий контроль при авторитарном стиле выражена в том, что преподаватель значительно чаще своих коллег делает резкие замечания, прибегает к приказному тону. Бросается в глаза обилие неэтичных поступков в адрес одних членов группы и необоснованное восхваление других.

2. Попустительский. Самоустранение руководителя из учебно-производственного процесса является главной особенностью попустительского стиля руководства, то есть снятие с себя всей ответственности за происходящее. Таким образом, попустительский стиль оказывается наименее предпочтительным среди всех перечисленных [30].

3. Демократический. Что касается демократического стиля, то здесь в первую очередь оцениваются не личность, а факты. При этом то, что группа

принимает активное участие в обсуждении всего хода предстоящей работы и ее организации является главной особенностью демократического стиля. В результате этого у учеников появляется стимул в самоуправлении, развивается уверенность в себе.

4.Общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью. В основе этого стиля лежит сплочение этических установок педагога и его высокого профессионализма. Ведь увлеченность совместным с учащимися творческим поиском является результатом не только коммуникативной деятельности учителя, но и его отношения в большей степени к педагогической деятельности в целом [30].

5.Общение – дистанция. Данный стиль общения может быть использован как опытными педагогами, так и начинающими. Суть стиля «общение-дистанция» заключается в том, что дистанция выступает в системе взаимоотношений педагога и учащихся в качестве ограничителя. Но и здесь нужно соблюдать меру. Преувеличение дистанции может привести к формализации всей системы социального и психологического взаимодействия учителя и учеников и не способствовать созданию правдивой творческой атмосферы [30].

6.Общение – устрашение. К этому стилю общения также иногда обращаются начинающие учителя. Данный стиль связан, в основном, с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности совместной деятельностью. Такое общение организовать крайне трудно, и молодой учитель очень часто идет по линии наименьшего сопротивления, избирая стиль общение-устрашение или, в крайнем случае, дистанцию.

7.Заигрывание. Это стиль, который характерен в основном, для молодых учителей и связан с неумением организовать продуктивное педагогическое общение. Этот тип общения по существу отвечает за

стремление завоевать ложный и дешевый авторитет у учащихся, что противоречит требованиям педагогической этики [30].

А.К. Маркова, А.Я. Никонова представили наиболее полное непосредственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности [31].

В основу различия стиля в труде учителя, по мнению этих авторов, были положены следующие основания:

- содержательные характеристики стиля. Сюда относятся преимущественная ориентация учителя на результат или процесс своего труда, разворачивание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде;

- динамические характеристики стиля такие, как гибкость, устойчивость, переключаемость и т.д.;

- результативность, то есть уровень знаний и навыков учения у учащихся, а также интерес школьников к предмету.

Авторы на этой основе выделили четыре типа индивидуальных стилей, которые характеризуют современного учителя.

1) Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС).

Непосредственное ориентирование на процесс обучения характеризует учителя с ЭИС. Такое учитель выстраивает изложение нового материала логично, интересно, однако у него часто отсутствует обратная связь с учениками в процессе объяснения. Во время опроса учитель с ЭИС делает упор на большое число учеников, которые сильные, в основном, интересуют его, производит опрос в быстром темпе, задает вопросы не по теме, мало дает говорить ученикам, не ждет, пока они самостоятельно сформулируют ответ. Учителю с ЭИС присуще достаточно неадекватное планирование учебно-воспитательного процесса: наиболее интересный учебный материал он выбирает для отработки на уроке; менее интересный, хотя и важный, учитель

оставляет для самостоятельной работы учащихся. Недостаточно представлен в деятельности учителя с ЭИС контроль знаний учащихся, а также закрепление и повторение учебного материала. Учителю с ЭИС характерна высокая оперативность, а также использование большого запаса разнообразных методов обучения. Он часто использует на уроках коллективные обсуждения, стимулирует незапланированные высказывания учащихся. Учителю с ЭИС присуща интуитивность, которая выражается в частом неумении проанализировать результат и особенности своей деятельности на уроке [31].

2) Эмоционально-методичный стиль (ЭМС).

Ориентация на процесс и результаты обучения характерны для учителя с ЭМС, кроме того, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью, высокая оперативность. Такой учитель ориентируется и на процесс, и на результаты обучения, грамотно планирует учебно-воспитательный процесс, отрабатывает весь учебный материал по шагам, внимательно следит за уровнем знаний как сильных, так и слабых учащихся, в его деятельности постоянно используется закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Для такого учителя характерна высокая оперативность, он практикует коллективные обсуждения, часто меняет виды работ на уроке. Что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС пользуется столь же богатым арсеналом методических приемов при отработке учебного материала, но, в отличие от последнего, стремится привести детей в активность не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета [31].

3) Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС).

Учителя с РИС отличает ориентация на процесс и результаты обучения, а также адекватное планирование учебно-воспитательного

процесса. Учитель с РИС по сравнению с учителями эмоциональных стилей проявляет меньшую изобретательность в подборе и вариации методов обучения, редко способен обеспечить высокий темп работы на уроке, еще реже практикует коллективные обсуждения, относительное время импровизированной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Особенно во время опроса, учитель с РИС меньше говорит сам, он больше предпочитает воздействовать на учащихся косвенным путем, например, посредством подсказок, уточнений и т.п., то есть давая возможность отвечающим детально оформить ответ [31].

4) Рассуждающе-методичный стиль (РМС).

Учитель с РМС ориентируется непосредственно на результаты обучения и адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, кроме того, он проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность, то есть систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся, сочетается у данного учителя с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллегиальных бесед. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, особое внимание уделяя слабым ученикам, давая каждому достаточно времени на ответ. В целом для учителя с РМС характерна рефлексивность [31].

Сформулированное выше описание стилей педагогической деятельности может быть рассмотрено как некоторая ее модель, которая отражает специфику субъекта этой деятельности.

Таким образом, в чистом виде стилей не существует. Все вышеперечисленные варианты не исчерпывают всего богатства самопроизвольно выработанных стилей общения в процессе длительной

практики. В его содержании возможны самые разнообразные моменты, которые дают неожиданные эффекты, ломающие или устанавливающие взаимодействие партнеров. Как правило, они могут находиться эмпирическим путем. При этом стиль общения, найденный и приемлемый для одного педагога, оказывается совершенно непригодным для другого. Индивидуальность личности ярко проявляется в стиле общения.

Выводы по главе 1

Педагогическим стилем является система педагогических средств и методических приемов, которые используются педагогом в учебном процессе и во взаимоотношениях с учащимися, и которая характеризует его педагогическую индивидуальность. В чистом виде стилей не существует. При этом стиль общения, найденный и приемлемый для одного педагога, оказывается совершенно непригодным для другого. Индивидуальность личности ярко проявляется в стиле общения.

Таким образом, существует множество определений понятия «учебная деятельность», это доказано с помощью анализа результатов работ отечественных психологов и педагогов. Учёные различают некоторое количество компонентов, которые включены в структуру учебной деятельности, но все являются едиными в том, что основными структурными компонентами учебной деятельности выступают учебная задача, учебное действие, действие контроля и действие оценки. Все вышеперечисленные компоненты взаимосвязаны и неразрывны между собой.

Для подросткового возраста характерны следующие особенности: неравномерное физиологическое развитие и половое созревание; изменение социальной ситуации развития; смена ведущей деятельности; открытие и

утверждение своего "Я", поиск собственного места в системе человеческих взаимоотношений; познание подростком себя через чувство принадлежности к миру сверстников и противопоставление миру взрослых. Это может помочь подростку найти собственные нормы и ценности, сформировать свое представление об окружающем его мире; появление «чувства взрослости», желание подростка признать свою «взрослость». В этом возрасте подростки стремятся освободиться от эмоциональной зависимости от родителей.

Глава 2. Экспериментальное исследование взаимосвязи стиля педагогической деятельности и академической успеваемости учащихся

2.1 Организация методы исследования

Экспериментальное исследование было проведено в 6 классе МБОУ «Акутихинская ОСПШ». В эксперименте участвовало 25 детей и 9 педагогов: учитель математики, учитель русского языка и литературы, учитель информатики, учитель английского языка, учитель истории, учитель географии, учитель биологии, учитель обществознания и учитель технологии.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

1. Определение стиля педагогической деятельности учителей.
2. Анализ успеваемости учащихся 6 «А» класса по предметам: математика, русский язык, информатика, английский язык, история, география, биология, обществознание, технология.
3. Выявление зависимости академической успеваемости учащихся от стиля педагогической деятельности учителя.

Гипотеза предполагает, что уровень учебной успеваемости учащихся подросткового возраста обусловлен рядом факторов в том числе стилем педагогической деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Определить уровень успеваемости учащихся подросткового возраста.
3. Выявить стиль педагогической деятельности учителей.
4. Установить взаимосвязь между уровнем успеваемости учащихся и стилем педагогической деятельности учителей.

Методы исследования:

1. Изучение и анализ литературы
2. Изучение документов
3. Тестирование: методика А.М.Марковой совместно с А.Я.Никоновой «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности» [31]

4. Методы количественной и качественной обработки данных

Экспериментальная база: МБОУ «Акутихинская ОСПШ». В исследовании приняли участие учащиеся 6 класса.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть полезны в рамках консультационной работы специалиста образовательной организации с целью оптимизации воспитательно-образовательных воздействий.

Диагностика стиля педагогической деятельности учителей подбиралась в соответствии с целями и задачами исследования на основе изученного теоретического и практического материала по проблеме работы. В итоге была выбрана методика А.М.Марковой совместно с А.Я.Никоновой «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности» (Приложение 1).

Шкалы:

Стили педагогической деятельности: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный.

Уровень учебной успеваемости

Осуществлялся анализ оценочной ведомостей (журнал академической успеваемости учащихся)

Назначение теста

Анализ учителем особенностей индивидуального стиля своей

педагогической деятельности и формулирование рекомендаций по совершенствованию этого стиля.

Описание теста

В основу методики положен подход, разработанный А.М.Марковой совместно с А.Я.Никоновой [31]. В основу различения стиля в труде учителя авторами были положены следующие признаки:

- 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 т.д.);
- результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

Инструкция к тесту

Ответьте «Да» или «Нет» на вопросы теста.

Тест

1. Вы составляете подробный план урока?
2. Вы планируете урок лишь в общих чертах?
3. Часто ли Вы отклоняетесь от плана урока?
4. Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?
5. Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?
6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?
7. Часто ли Вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?
8. В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого

ученика?

9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?
11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?
12. Вы часто меняете темы работы на уроке?
13. Допускаете ли Вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?
14. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?
15. Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?
16. Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести Вас из равновесия?
17. Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?
18. Вы всегда укладываетесь в рамки урока?
19. Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?
20. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?
21. Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?
22. Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?
23. Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?
24. Часто ли Вы контролируете знания учащихся?
25. Часто ли Вы повторяете пройденный материал?
26. Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?

27. Как Вы думаете, учащимся обычно интересно у Вас на уроках?
28. Как Вы думаете, учащимся обычно приятно у Вас на уроках?
29. Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?
30. Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?
31. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?
32. Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?
33. Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?

Обработка и интерпретация результатов теста

Ключ к тесту

ЭИС (15 вопросов): 2,3,5,11,12,13,14,16,17,21,22,26,27,28,29

ЭМС (25): 1,3,4,5,6,7,9,11,12,15,16,17,19,20,22,23,24,25,27,28,29,30,31,32,33.

РИС (17): 2,3,4,6,7,8,9,10,11,13,18,20,22,25,26,27,28.

РМС (16): 1,4,6,7,8,9,10,18,19,20,23,24,25,31,32,33.

За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл.

Для определения доминирующего стиля педагогической деятельности рекомендуется использовать выраженность того или иного стиля в процентах. Для этого количество баллов, набранное респондентом, по данному стилю, необходимо разделить на общее количество вопросов, входящих в данную шкалу.

Для определения уровня академической успеваемости осуществлялось изучение документов (анализ оценочных ведомостей).

2.2 Анализ и описание результатов

Согласно анализу экспериментальных данных определены стили педагогической деятельности учителей (таблица 1).

Результаты эксперимента показали, что учителя математики, истории, биологии и обществознания обладают эмоционально-методичным стилем педагогической деятельности. Данных учителей отличают очень многие достоинства: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподать учебный материал, умение активизировать учеников, возбуждив у них интерес к особенностям предмета, умелое использование и варьирование форм и методов обучения.

Таблица 1

Стили педагогической деятельности учителей

(N=9)

Обследуемые	Стили			
	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
Учитель математики		+		
Учитель русского языка				+
Учитель информатики	+			
Учитель английского языка			+	
Учитель истории		+		
Учитель географии			+	
Учитель биологии		+		
Учитель обществознания		+		
Учитель технологии	+			

Однако учителям свойственны и некоторые недостатки: несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная

чувствительность, обуславливающие излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся.

Учитель русского языка обладает рассуждающе-методичным стилем. Учитель обладает многими достоинствами: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, высокой требовательностью.

Однако деятельность учителя русского языка характеризуют и определенные недостатки: неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся.

Учителям информатики и технологии свойственен эмоционально-импровизационный стиль. Учителя обладают многими достоинствами: высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, проницательностью, умением интересно преподать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом, руководить коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения. Их уроки отличает благоприятный психологический климат.

Однако деятельность учителей информатики и технологии характеризуют и определенные недостатки: отсутствие методичности (недостаточная представленность в деятельности закрепления и повторения учебного материала, контроля знаний учащихся). Возможно недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность, завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, что обуславливает чрезмерную зависимость учителя от ситуации на уроке.

Учителя английского языка и географии обладают рассуждающе-импровизационным стилем. Данные учителя обладают очень многими достоинствами: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, объективной самооценкой, сдержанностью.

Однако, деятельность учителей английского языка и географии характеризуют и определенные недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке. Они много времени отводят ответу каждого ученика, добиваетесь, чтобы он детально сформировал свой ответ, объективно оценивают его, что повышает эффективность учебной деятельности. В то же время подобная манера ведения опроса обуславливает некоторые замедленные темпы урока. Этот недостаток можно компенсировать, шире используя разнообразные методы работы.

Таблица 2

Процентная характеристика стилей

(N=9)

Название стиля	Процентное соотношение
Эмоционально-импровизационный	22%
Эмоционально-методичный	44%
Рассуждающе-импровизационный	22%
Рассуждающе-методичный	12%

На рисунке 1 графически отражены результаты выявления стилей педагогической деятельности учителей. Как видно по диаграмме, у учителей преобладает эмоционально-методичный стиль. Четверо учителей (44%)

имеют эмоционально-методичный стиль педагогической деятельности, один учитель (12%) имеет рассуждающее-методичный стиль.

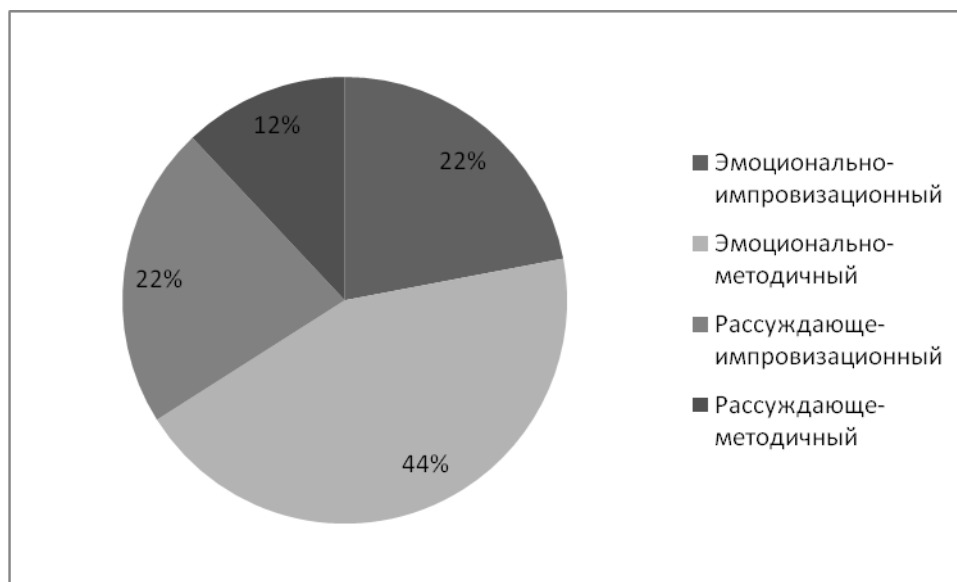


Рисунок 1 –Выраженность стилей педагогической деятельности (N=9)

Анализ успеваемости учащихся по предметам математика, русский язык, информатика, английский язык, история, география, биология, обществознание, технология предполагал следующие цели:

- 1) Изучить текущие оценки учащихся по данным предметам.
- 2) Сопоставить успеваемость учащихся со стилем педагогической деятельности учителя.

В ходе анализа были получены следующие результаты (таблица 3):

Таблица 3

Особенности академической успеваемости учащихся по дисциплинам (N=25)

	Успеваемость
--	--------------

Математика	92%
Русский язык	87%
Информатика	90%
Английский язык	100%
История	100%
География	100%
Биология	100%
Обществознание	100%
Технология	100%

На рисунке 2 графически представлены результаты качества знаний по предметам.

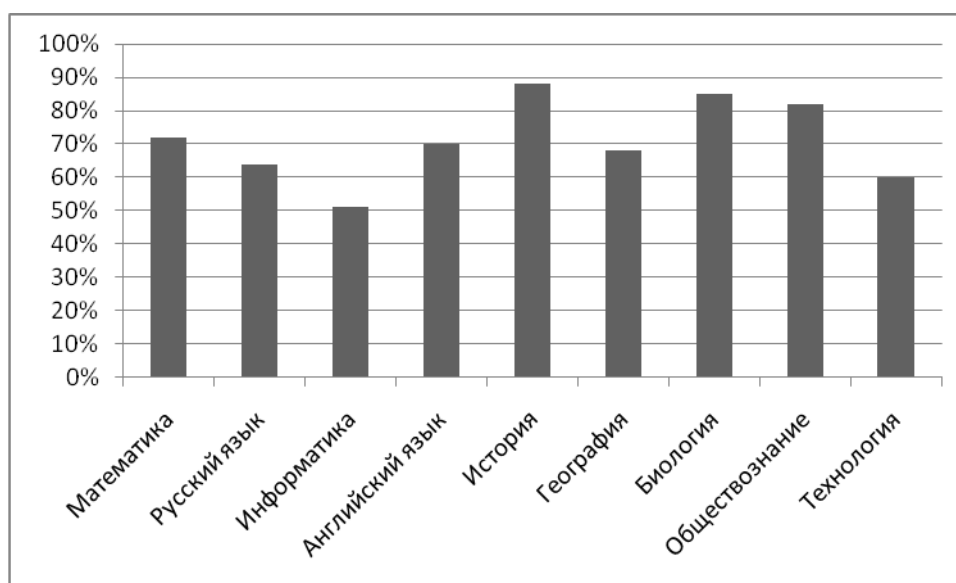


Рисунок 2 – Особенности качества знаний учащихся по дисциплинам (N=25)

Таким образом, высокий уровень успеваемости (наличие отметок без «неудовлетворительно») и высокий уровень качества знаний (наличие отметок только «хорошо» и «отлично») показывают учащиеся при изучении таких дисциплин как: математика (92%/72%), история (100%/88%), биология (100%/85%) и обществознание (100%/82%). Учителя данных предметов

обладают эмоционально-методичным стилем педагогической деятельности. В результате у учащихся прочные знания сочетаются с высокой познавательной активностью и сформулированными навыками ученика.

Ниже уровень качества знаний показывают учащиеся по таким предметам, как английский язык (успеваемость 100%; качество знаний 70%) и география (успеваемость 100%; качество знаний 68%). Учителя данных предметов обладают рассуждающе-импровизационным стилем. У учащихся интерес к изучаемому предмету сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения. Данные учителя много времени отводят ответу каждого ученика, добиваются, чтобы он детально сформировал свой ответ, объективно оценивают его, что повышает эффективность учебной деятельности.

По русскому языку уровень успеваемости и уровень качества знаний несколько хуже (87%/ 64%). Учитель русского языка обладает рассуждающе-методичным стилем. В результате у учащихся сформированные навыки учения и прочные знания сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому предмету. Пребывание на уроках для многих из них томительно и не всегда интересно. На уроках нередко отсутствует благоприятный психологический климат.

Самые низкие показатели уровня качества знаний учащихся – по предметам информатика (успеваемость 90%; качество знаний 51%) и технология (успеваемость 100%; качество знаний 60%). Учителям информатики и технологии свойственен эмоционально-импровизационный стиль. В результате у учеников стойкий интерес к изучаемому предмету и высокая познавательная активность сочетаются с непрочными знаниями, недостаточно сформированными навыками учения.

Таким образом, высокий уровень знаний имеют ученики, обучающиеся у педагогов, которые обладают эмоционально-методичным стилем

педагогической деятельности. Следовательно, уровень успеваемости учащихся подросткового возраста обусловлен рядом факторов, в том числе и стилем педагогической деятельности. Гипотеза подтвердилась.

Выводы по второй главе

Высокий уровень успеваемости (наличие отметок без «неудовлетворительно») и высокий уровень качества знаний (наличие отметок только «хорошо» и «отлично») показывают учащиеся при изучении таких дисциплин как: математика (92%/72%), история (100%/88%), биология (100%/85%) и обществознание (100%/82%), обучающиеся у педагогов с моционально-методичным стилем педагогической деятельности.

Ниже уровень качества знаний показывают учащиеся по таким предметам, как английский язык (успеваемость 100%; качество знаний 70%) и география (успеваемость 100%; качество знаний 68%) - рассуждающее-импровизационный стиль педагога.

По русскому языку уровень успеваемости и уровень качества знаний ниже (87%/ 64%) - рассуждающе-методичный стиль педагога.

Самые низкие показатели уровня качества знаний учащихся – по предметам информатика (успеваемость 90%; качество знаний 51%) и технология (успеваемость 100%; качество знаний 60%) - моционально-импровизационный стиль педагогов.

Заключение

Исследование психолого-педагогической литературы по проблеме успеваемости учащихся разрешило определить три важных фактора успеваемости: требования к учащимся, исходящие из целей образовательного учреждения; психофизические навыки учащихся; социальные условия их жизни, воспитания и обучения в образовательном учреждении и вне него.

Требования к учащимся определяют основу для формирования контрольных упражнений и параметров оценивания. Требования содержания образовательного процесса могут быть выполненными тогда, когда они не превышают физических и психических возможностей учеников и находятся в соответствии с условиями обучения и воспитания учащихся. В возможностях детей выделяют две близко связанные друг с другом стороны - физические возможности и психические. При определении требований к учащимся профессионалы каждого учебного предмета центрируются на определенную норму способностей учеников того или иного школьного возраста.

Психофизические способности учеников изменяются, идеализируются под действием социальных условий, в том числе и действием учебно-воспитательной работы образовательного учреждения. Содержание и формы обучения повышают способности учащихся.

Социальные условия как фактор успеваемости также сочетается со способностями учеников. Такие условия, в которых учащиеся живут, учатся, воспитываются, бытовые условия, культурный уровень родителей и окружающей среды, наполняемость классов, оборудование образовательного учреждения, квалификация учителей, наличие и качество учебной литературы, и многое другое. И такой фактор, так или иначе, учитывается при определении содержания обучения.

Одни и те же условия и воспитания по-разному воздействуют на детей воспитывающихся в разных условиях, имеющих различия в общем развитии. Не только обучение, но и вся жизнь ребенка влияет на формирование его личности, и развитие личности не совершается под влиянием одних внешних условий.

Таким образом, невыполнение совокупности выше указанных требований, игнорирование факторов, способствующих успеваемости учащихся, характеризует неуспеваемость учащихся.

Экспериментальное исследование было проведено в 6 классе МБОУ «Акутихинская ОСПШ» с. Акутиха. В эксперименте участвовало 25 детей и 9 педагогов: учитель математики, учитель русского языка и литературы, учитель информатики, учитель английского языка, учитель истории, учитель географии, учитель биологии, учитель обществознания и учитель технологии.

Результаты эксперимента показали, что учителя математики, истории, биологии и обществознания обладают эмоционально-методичным стилем педагогической деятельности, учитель русского языка обладает рассуждающе-методичным стилем, учителя английского языка и географии обладают рассуждающе-импровизационным стилем а учителям информатики и технологии свойственен эмоционально-импровизационный стиль.

Анализ знаний учащихся показал, что высокий уровень знаний имеют ученики, обучающиеся у учителей математики, истории, биологии и обществознания, которые обладают эмоционально-методичным стилем педагогической деятельности. Следовательно, уровень успеваемости учащихся подросткового возраста обусловлен рядом факторов, в том числе и стилем педагогической деятельности. Гипотеза подтвердилась.

Список использованной литературы:

1. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] // под ред. Иващенко Ф.И. Минск: Высшая школа, 2015. - 128 с.
2. Актуальные психологические проблемы обучения и воспитания в школе [Текст] // Сборник научных трудов под ред. Глоточкина А.Д. Тверь: из-во ТГУ, 2013.
3. *Ананьев, Б.Г.* Психология педагогической оценки [Текст] / Б.Г. Ананьев. - Л.: Лениздат, 2015. - С. 190.
4. *Афоница, Г.М.* Педагогика. Курс лекций и семинарские занятия [Текст] / Г.М. Афоница. - Ростов н/Д: Феникс, 2012. - 512с.
5. *Бабанский, Ю.К.* Об изучении причин неуспеваемости школьников [Текст] / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. - 2013. - №1. - С.18.
6. *Бардин, К.В.* Если ваш ребёнок не хочет учиться [Текст] / К.В. Бардин. - М.: Знание, 2016. - С.24-25.
7. *Бадмаев, Б.Ц.* Психология в работе учителя: методика. [Текст]: учебн. пособие / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Просвещение, 2015. – 527с.
8. *Бернштейн Н.Л.* Проблема навыка в психологии [Текст] / Н.Л. Берштейн, Ходжава З.И, –М.: Просвещение, 2013.–234 с.
9. *Блонский П.П.* Школьная успеваемость [Текст] /П.П. Блонский. - М.: Просвещение, 2016. - 423 с.
10. *Божович Л.И.* Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников [Текст] / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина. - М.: Известия АПН РСФСР, 2015. - №36. - С.23.
11. *Брунер Дж.* Психология познания [Текст] / Дж. Брунер. - М., 1977.
12. *Бударный А.А.* Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. Автореферат. Канд. Дис. [Текст] / А.А. Бударный. - М.: Просвещение, 2015. - 521 с.

13. *Венгер А.Л.* Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А.Л. Венгер, А.Г. Цукерман. - М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2014. - 534 с.
14. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников. Сб. статей [Текст] / Под ред. Ю.К. Бабанского. Ростов-на-Дону, 2013. - 523 с.
15. *Волков Б.С.* Возрастная психология. В 2-х частях. Ч.2: От младшего школьного возраста до юношества [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2015.
16. *Гельмонт А.М.* О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления [Текст] / А.М. Гельмонт. - М.: Просвещение, 2014. - С.326.
17. *Гурьянов Е.В.* Навык и действие: [Текст] / Гурьянов, Е.В. МГУ, 1945.– 29–30 с.
18. *Дубровина И.В.* Психология [Текст] / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М.: Просвещение, 2013.
19. *Дубровина И.В.* Рабочая книга школьного психолога [Текст] / И.В. Дубровина. – М.: Просвещение, 2015.
20. *Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология [Текст]: 2-е изд / В. Н. Дружинин, - СПб.: Питер, 2015. – 320 с. - (Учебник для вузов).
21. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2015. - С.165.
22. *Зароченцев К.Д.* Экспериментальная психология [Текст]: учебник / К.Д. Зароченцев, А.И. Худяков. - М.: Проспект, 2015. - 208с.
23. *Зиглер И.Д.* Теории личности: методика. Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. завед. [Текст]/И.Д. Зиглер. – М.: Просвещение, 2005.– 607с.
24. *Ищеева-Филатова М.М.* Психологические факторы повышения эффективности обучения и воспитания учащихся [Текст] / М.М. Ищеева-Филатова. - Нальчик: Эльбрус, 2017. - 432 с.

25. *Константинов В.В.* Экспериментальная психология [Текст]: курс для практического психолога / В.В. Константинов. - СПб.; М.; Харьков: Питер, 2016. - 272с.
26. *Коновалова М.Д.* Экспериментальная психология [Текст]: конспект лекций / М.Д. Коновалова. - М.: Высшее образование, 2016. - 188с.
27. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Коновалова. - М., 2015.
28. *Кулюткин Ю.Н.* Психологические особенности деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. - С.7-26
29. Курс общей, возрастной и педагогической психологии [Текст] / Под, ред. М.В. Гамезо. - М., 2015. Вып. 3.
30. *Макаренко А.С.* Проблема школьного советского воспитания: Характеристика педагогических стилей. [Текст]: учебн. пособие / А. С. Макаренко. – М.: Просвещение, 2015. – 577с.
31. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: методика. [Текст]: учебн. пособие / А.К. Макарова. – М.: Просвещение, 2013 – 500с.
32. *Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество: Педагогические стили. [Текст]: учебн. пособие / Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2016. – 140с.
33. Общение, личность и психика ребёнка: Учебник для институтов физ. культуры [Текст] / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: НПО МОДЭК, 2013. – 383с.
34. *Оборина Д.Б.* Стиль общения в системе установок педагога и его формирование в процессе обучения и воспитания будущих учителей [Текст] // Системное исследование индивидуальности. - Пермь. 2016. - С. 109-110.

35. *Орлов А.Б.* Перспективы гуманизации обучения [Текст] // Вопросы психологии. 2015. №6. С.142-146.
36. *Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р.В. Овчарова. - М., 2014.
37. *Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога [Текст] / Р.В. Овчарова. - М.: Просвещение: Учебная литература, 2016.
38. *Погодин Д.Ю.* Вклад Г.И. Россолимо в развитие экспериментального направления в психологии начала XX века [Текст]: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д.Ю. Погодин; Российский гос. педагогический университет им. А. И. Герцена. - СПб., 2015. - 20с.
39. *Поддъяков Н.Н.* Мышление дошкольника [Текст] / Н.Н. Поддъяков. - М., 2016.
40. *Подласый И.П.* Педагогика начальной школы [Текст] / И.П. Подласый. - М.: Владос. 2015.
41. *Петровский А.В.* Личность в психологии с позиций системного подхода [Текст] // Вопросы психологии. 2013. №1. С. 13-17.
42. Психология. Словарь. [Текст] / Под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 2015.
43. *Реан А.А.* Психодиагностика личности в педагогическом процессе [Текст] / А.А. Реан. - СПб., 2016.
44. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубенштейн, – М.:ВЛАДОС, 2015. – 155 с.
45. *Рубцова М.О.* Экспериментальная психология [Текст] / учебно-методический комплекс / авт.-сост.. - Электрон. текстовые дан. - Новосибирск: Новосибирский гос. педагогический университет, 2013. – 217 с.

46. *Сачко Н.Н.*, Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий [Текст] / Н.Н. Сачко, Корифей Волгоград, 2015.–269 с.
47. *Сластенин В.А.* и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
48. Учебно – методический кабинет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moi-detsad.ru/metod11-34.htm>, свободный. – Стили педагогического общения.
49. *Худяков А.И.* Экспериментальная психология в схемах и комментариях [Текст] / А.И. Худяков. - СПб.: Питер, 2015. - 320с.
50. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении: Особенности педагогической деятельности. Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. завед. [Текст] / Г. А. Цукерман. – М.: Просвещение, 2015. – 268с.
51. *Щербаков А.И.* Профпросвещение в плане профориентации в школе [Текст] / А.И. Щербаков. – М, 1931
52. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды: методика. Международная педагогическая академия [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Просвещение, 2013. – 224с.
53. *Ямбург Е.А.* Управление развитием адаптивной школы [Текст] / Е.А. Ямбург. - М. ПЕР СЭ: Пресс, 2014.

Приложение 1

Тест (по методике Марковой):

1. Вы составляете подробный план урока?
2. Вы планируете урок лишь в общих чертах?
3. Часто ли Вы отклоняетесь от плана урока?
4. Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?
5. Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?
6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?
7. Часто ли Вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?
8. В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого ученика?
9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?
11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?
12. Вы часто меняете темы работы на уроке?
13. Допускаете ли Вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?
14. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?
15. Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?
16. Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести Вас из равновесия?
17. Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?

18. Вы всегда укладываетесь в рамки урока?
19. Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?
20. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?
21. Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?
22. Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?
23. Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?
24. Часто ли Вы контролируете знания учащихся?
25. Часто ли Вы повторяете пройденный материал?
26. Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?
27. Как Вы думаете, учащимся обычно интересно у Вас на уроках?
28. Как Вы думаете, учащимся обычно приятно у Вас на уроках?
29. Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?
30. Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?
31. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?
32. Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?
33. Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?

Обработка и интерпретация результатов теста

Ключ к тесту

ЭИС (15 вопросов): 2,3,5,11,12,13,14,16,17,21,22,26,27,28,29

ЭМС (25): 1,3,4,5,6,7,9,11,12,15,16,17,19,20,22,23,24,25,27,28,29,30,31,32,33.

РИС (17): 2,3,4,6,7,8,9,10,11,13,18,20,22,25,26,27,28.

РМС (16): 1,4,6,7,8,9,10,18,19,20,23,24,25,31,32,33.

За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл.

Приложение 2

Протоколы методик

Вопросы	Варианты ответов			
	ЭС	ЭС	РС	РС
1. Вы составляете подробный план урока?	Нет	Да	Нет	Да
2. Вы планируете лишь в общих чертах?	Да	Нет	Да	Нет
3. Часто ли вы отклоняетесь от плана урока?	Да	Да	Да	Нет
4. Отклоняетесь ли вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?	Нет	Да	Да	Да
5. Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?	Да	Да	Нет	Нет
6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?	Нет	Да	Да	Да
7. Часто ли вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?	Нет	Да	Да	Да
8. В процессе опроса сколько времени вы отводите ответу каждого ученика?	Нет	Нет	Да	Да
9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?	Нет	Да	Да	Да
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?	Нет	Нет	Да	Да

11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?	Да	Да	Да	Нет
12. Вы часто меняете темы работы на уроке?	Да	Да	Нет	Нет
13. Допускаете ли вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?	Да	Нет	Нет	Нет
14. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?	Да	Нет	Нет	Нет

Вопросы	Варианты ответов			
	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
15. Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?	Нет	Да	Нет	Нет
16. Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести вас из равновесия?	Да	Да	Нет	Нет
17. Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?	Да	Да	Нет	Нет
18. Вы всегда укладываетесь в рамки урока?	Нет	Нет	Да	Да
19. Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?	Нет	Да	Нет	Да
20. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?	Нет	Да	Да	Да
21. Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?	Да	Нет	Нет	Нет

22. Часто ли вы поощряете за хорошие ответы?	Да	Да	Да	Нет
23. Часто ли вы порицаете учащихся за плохие ответы?	Нет	Да	Нет	Да
24. Часто ли вы контролируете знания учащихся?	Нет	Да	Нет	Да
25. Часто ли вы проверяете пройденный материал?	Нет	Да	Да	Да
26. Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?	Да	Нет	Да	Нет
27. Как вы думаете, учащимся обычно интересно у вас на уроках?	Да	Да	Да	Нет
28. Как вы думаете, учащимся обычно приятно у вас на уроках?	Да	Да	Да	Нет

Вопросы	Варианты ответов			
	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
29. Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?	Да	Да	Нет	Нет
30. Вы сильно переживаете невыполнение учениками домашнего задания?	Нет	Да	Нет	Нет
31. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?	Нет	Да	Нет	Да
32. Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?	Нет	Да	Нет	Да
33. Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?	Нет	Да	Нет	Да