

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

СИТДИКОВА ЕКАТЕРИНА АНВАРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ
И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Психология семьи и семейное консультирование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

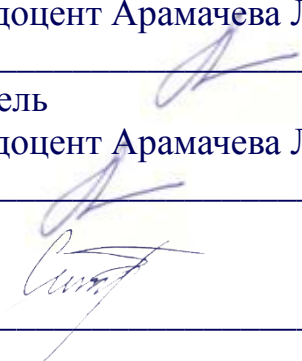
Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.



Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Арамачева Л.В.

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент Арамачева Л.В.

Обучающийся
Ситдикова Е.А.



Оценка _____
Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРАТЕГИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	10
1.1. Понятие «учебная деятельность» в научной литературе, компоненты учебной деятельности детей младшего школьного возраста.....	10
1.2. Понятие «стратегии семейного воспитания» в психолого-педагогических исследованиях.....	15
1.3. Роль семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.....	23
1.4. Направления психолого-педагогического сопровождения родителей при организации учебной деятельности детей младшего школьного возраста	29
Выводы по главе 1.....	33
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРАТЕГИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	35
2.1. Организация и методы исследования.....	35
2.2. Эмпирическое исследование взаимосвязи стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.....	37
2.3. Система психолого-педагогической работы с родителями, направленной на формирование учебной деятельности детей.....	42
2.4. Оценка эффективности работы.....	46
Выводы по главе 2.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Жизнь ребенка младшего школьного возраста состоит из двух основных сфер: семья и школа. Каждая из этих сфер является социальным институтом, который постоянно развивается, изменяется [12]. Поэтому актуальной является проблема сотрудничества этих сфер, прежде всего педагогов и семей обучающихся. Успешный процесс обучения возможен только при условии взаимодействия семьи и школы. Однако, ситуация в настоящее время складывается не самым положительным образом: специфика взаимодействия школы и родительского сообщества обуславливается неэффективным общением [32]. С одной стороны, существует конфликтная область, в которой педагоги выражают недовольство воспитанием ребенка, низкой заинтересованностью родителей школьной жизнью детей. У родителей, в свою очередь, есть жалобы на большое количество домашних заданий, чрезмерную нагрузку в школе, незаинтересованность или предвзятость педагогов при оценивании учебных достижений ребенка.

Современная система образования меняется настолько стремительно, так, что родители зачастую не имеют достоверных представлений об этих изменениях, опираются при организации учебной деятельности детей в домашних условиях в основном на свой детский опыт обучения в школе, отличающийся от современных требований. Соответственно, воспитательные меры, подход к учебной деятельности, транслирующиеся от родителей детям, различаются с теми, которые актуальны в современной образовательной системе. Это приводит к обострению взаимоотношений между школой и семьей, снижению эффективности воспитательных мер как школы, так и семьи [13].

Взаимодействие семьи и школы базируется на общей цели: сформировать отношения сотрудничества между всеми участниками учебного процесса. Основная педагогическая задача состоит в

привлечении внимания родителей к внутреннему миру их собственных детей, к их интересам, к их жизни в школьном окружении.

Общепризнано, что ведущая роль в воспитании ребенка принадлежит семье. В семье ребенок проводит большую часть времени, следовательно, общение и взаимодействие с близкими взрослыми закладывает базу его развития [1]. Семейное воспитание может повлиять на развитие ребенка как положительно, так и негативно. Ведущую роль при этом играют стратегии семейного воспитания – характерные, обобщенные, ситуационно неспецифические способы общения родителей с ребенком. Основные тактики, стратегии и стили семейного воспитания рассматривали в своих исследованиях ученые: Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга. Обобщая позиции данных авторов, С.С. Степанов выделяет основные стратегии семейного воспитания: авторитетная, авторитарная, индифферентная, либеральная. Особый интерес представляет изучение роли семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности младшего школьника. По мнению Д.Б. Эльконина учебная деятельность предполагает овладение ребенком общими способами действий в сфере научных понятий. Структура учебной деятельности включает в себя следующие компоненты: учебный интерес, целеполагание, учебные действия, действия контроля, оценка [2; 3].

Проанализируем степень изученности проблемы взаимосвязи стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста в научной литературе.

Специфику формирования учебной деятельности детей младшего школьного возраста в своих исследованиях рассматривали Д.Б. Эльконин, И.А. Зимняя, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Л.В. Запорожец, Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов. Авторы рассматривают компоненты учебной деятельности, анализируют показатели, характеризующие их развитие у детей.

В изучение проблемы влияния семейного воспитания на развитие личности ребенка внесли свой вклад множество отечественных и зарубежных

ученых, таких как: Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, И.М. Марковская, С.С. Степанов, А.Я. Варга, Д. Баумринд, А.Е. Личко, В. Юстицкис, Г.Т. Хоментаскас, Э.Г. Эйдемиллер. Ученые отмечают, что семейное воспитание определяет, в том числе особенности освоения ребенком ведущих видов деятельности, свойственных возрасту.

Анализ научной и методической литературы позволил выявить противоречия между необходимостью (согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования) тщательного учета всех факторов, определяющих особенности формирования учебной деятельности детей младшего школьного возраста, и недостаточным вниманием со стороны ученых и практиков к социальной ситуации развития ребенка, которая влияет, в том числе на специфику освоения младшим школьником компонентов учебной деятельности – семье и семейному воспитанию.

Недостаток информации о роли стратегии семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста определяет необходимость проведения исследования, направленного на выявление взаимосвязи между обозначенными категориями и определения на этой основе психолого-педагогических условий организации работы с родителями, способствующей формированию учебной деятельности детей, что и составило научную проблему данного исследования.

Цель исследования: выявить взаимосвязь стратегии семейного воспитания и уровня сформированности учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста; разработать и реализовать систему психолого-педагогической работы с родителями, обеспечивающей формирование учебной деятельности детей.

Задачи исследования:

1. Изучить научную литературу по проблеме исследования: охарактеризовать специфику учебной деятельности младших школьников,

рассмотреть роль семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности детей.

2. Подобрать диагностический комплекс, позволяющий исследовать уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста, изучить стратегии семейного воспитания, а также взаимосвязь обозначенных категорий.

3. Эмпирическим путем выявить уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста, преобладающие стратегии воспитания в семье, а также взаимосвязь обозначенных категорий.

4. Разработать и реализовать систему психолого-педагогической работы с родителями, обеспечивающей формирование учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

5. Оценить эффективность проведенной работы.

Объект исследования: учебная деятельность детей младшего школьного возраста (компоненты: учебный интерес; целеполагание; учебные действия; действия контроля; оценка).

Предмет исследования: взаимосвязь стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования.

Уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста определяется, в том числе преобладающей стратегией воспитания в семье: при этом авторитарная (подавляющая), либеральная (потакающая) и индифферентная (отвергающая) стратегии воспитания могут негативно повлиять на процесс формирования компонентов учебной деятельности ребенка.

Система психолого-педагогической работы с родителями, направленная на гармонизацию стратегии семейного воспитания, обеспечит

оптимальный уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей.

Выборка: в исследовании участвовали 28 детей младшего школьного возраста (обучающиеся 3 класса) и 35 родителей.

База исследования: эмпирическая работа проводилась на базе средней общеобразовательной школы г. Красноярска.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

1. Системный подход (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).
2. Исследования отечественных и зарубежных ученых относительно роли семейного воспитания в развитии личности ребенка (Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, И.М. Марковская, С.С. Степанов).

3. Исследования проблемы формирования учебной деятельности детей младшего школьного возраста (Д.Б. Эльконин, И.А. Зимняя, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Л.В. Запорожец, Н.Ф. Талызина, В.В. Давыдов, Г.В. Репкина).

4. Положения исследований в области психолого-педагогического сопровождения родителей обучающихся (Л.М. Фридман, Р.В. Овчарова, М.Р. Битянова, Т.А. Березина, О.И. Воронина).

Методы исследования.

Теоретические: анализ научной психолого-педагогической литературы.

Эмпирические: наблюдение, тестирование, психолого-педагогический эксперимент.

Статистические: расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Диагностический инструментарий.

– методика «Стратегии семейного воспитания» (С.С. Степанов), позволяет выявить, какой стиль семейного воспитания преобладает в семье;

– методика «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» Т.В. Репкиной, Е.В. Заики: позволяет охарактеризовать особенности сформированности компонентов учебной деятельности ребенка младшего

школьного возраста: учебный интерес; целеполагание; учебные действия; действия контроля; оценка.

Этапы исследования.

Первый этап – теоретический. Данный этап связан с изучением, анализом, обобщением результатов научных исследований по данной проблеме в психолого-педагогической литературе. Проработанный материал позволил сформулировать рабочую гипотезу, определить предмет и объект исследования, цели и задачи и разработать теоретико-методологические основы исследования.

Второй этап – эмпирический. Осуществлялся подбор диагностического инструментария, позволяющего исследовать уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста, изучить стратегии семейного воспитания, а также взаимосвязь обозначенных категорий; проводилась диагностика, статистический анализ данных. Разрабатывалась и реализовывалась система психолого-педагогической работы с родителями, способствующая формированию учебной деятельности детей младшего школьного возраста;

Третий этап – обобщающий. Производилась оценка эффективности проведенной работы путем проведения повторной диагностики. Подведение итогов работы. Формулировка выводов.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятий «стратегии семейного воспитания», «учебная деятельность детей младшего школьного возраста»; характеристике взаимосвязи обозначенных категорий; выявлении факторов формирования компонентов учебной деятельности младшего школьника; обосновании направлений психолого-педагогической работы с родителями, способствующей формированию учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и реализации системы психолого-педагогической работы с родителями, обеспечивающей формирование учебной деятельности детей младшего

школьного возраста. Разработанные организационно-педагогические компоненты психолого-педагогического сопровождения родителей при организации учебной деятельности детей младшего школьного возраста могут использоваться в практической деятельности педагогов, психологов, и других специалистов, работающих как общих образовательных учреждениях, а также при подготовке и повышении квалификации специалистов психолого-педагогического направления.

Объем и структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, спискаиспользуемых источников и приложений. Исследование иллюстрировано 12 таблицами, 4рисунками. Приложения содержат описание диагностических материалов, содержания формирующей работы. Список литературы включает 62 источника: из них 60 на русском и 2 на иностранном языке.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРАТЕГИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие «учебная деятельность» в научной литературе, компоненты учебной деятельности детей младшего школьного возраста

Новая социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте требует от ребенка освоения нового вида деятельности – учебной [12]. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде умений учиться. Именно это и является специфическим новообразованием младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования – то, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Он желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация [32].

Специфика учения – в присвоении научных знаний. Основную часть содержания учебной деятельности составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются только в школе, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает как побочный продукт в виде житейских понятий. В игре, например, ребенок стремится лучше выполнить какую-нибудь роль, и усвоение правил ее выполнения лишь сопутствует основному стремлению. И только в учебной деятельности усвоение научных знаний и умений, навыков выступает как основная цель и главный результат деятельности. Ребенок под руководством учителя начинает оперировать научными понятиями. Учебная деятельность будет осуществляться на протяжении всех лет обучения в школе, но только сейчас, когда она складывается и формируется, она является ведущей [57].

Любая деятельность характеризуется своим предметом. Казалось бы, предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Но какие предметы подвергаются изменениям со стороны ребенка? Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, сам ребенок ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменения становится сам ребенок как субъект, осуществляющий эту деятельность. Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся.

Учебная деятельность – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Процесс собственного изменения, рефлексия на себя выделяется для самого субъекта как новый предмет. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Пресловутая отметка и есть форма оценки изменений, происходящих в ребенке.

Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает возможность подчинять свои непосредственные «хочу» требуемому учителем и школьной дисциплиной «надо» и способствует формированию произвольности как особого, нового качества психических процессов. Она проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать, и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий.

В своих исследованиях Д.Б. Эльконин определил учебную деятельность как деятельность, имеющую своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, которая должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или проще говоря, мотивы, собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы, деятельности, которые

связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности[60].

Основные специфические характеристики учебной деятельности заключаются в следующем:

- учебная деятельность специально направлена на овладение определенным учебным материалом и решение учебных задач;

- в учебной деятельности происходит освоение общих способностей и научных понятий;

- в процессе овладения учебным материалом общие способы действия предваряют решение учебных;

- учебная деятельность способствует изменениям самого субъекта деятельности, т.е. школьника;

- под влиянием собственных учебных действий и их результатов происходят изменения психических свойств и поведения школьника.

Сопоставляя между собой игровую деятельность, которая была ведущей в дошкольном возрасте, и учебную деятельность младшего школьника, можно выделить основные различия между ними. Главные из них заключаются в обязательном характере учебной деятельности, ее произвольности и результативности. Учебная деятельность должна быть результативной, направленной на достижение определенной цели, которую необходимо осознать ребенку. В связи с этим в рамках учебной деятельности создаются условия для развития умения самостоятельно формулировать цель деятельности. Наряду с этим учебная деятельность отличается произвольностью, обеспечивающей произвольное управление своими эмоциональными состояниями, двигательной активностью, познавательными процессами, отношениями с другими людьми и др. Произвольный характер учебной деятельности возможен при произвольности всех психических процессов, что обеспечивает самостоятельное формулирование цели и ее успешное достижение. Произвольность психических процессов является одним из главных психологических новообразований младшего школьного

возраста, формирующихся под влиянием учебной деятельности как ведущей деятельности на данном этапе онтогенеза.

Учебная деятельность также способствует формированию других важных новообразований в структуре психики. В процессе решения учебной задачи перед младшим школьником встает необходимость представить результаты своих действий, предусмотреть будущий конечный результат деятельности, запланировать последовательность действий, средства достижения цели. Это осуществляется в процессе мысленной разработки плана достижения желаемой цели деятельности с помощью способности к планированию своих действий в уме. На предыдущем возрастном этапе способность к планированию действий во внутреннем плане у детей практически отсутствовала, имелись только предпосылки к ее развитию в виде эгоцентрической речи, сопровождающей действия ребенка. Под влиянием учебной деятельности способность к внутреннему планированию очень интенсивно развивается.

Учебная деятельность способствует развитию аналитических способностей младших школьников:

– способности выделять главные, существенные свойства предметов и явлений, абстрагируясь при этом от второстепенных признаков;

– способности выделять среди всех условий учебной задачи существенные условия, от которых зависит успешное решение не только данной учебной задачи, но и сходных с ней;

– способности анализировать собственные действия. Планирование во внутреннем плане и аналитические способности лежат в основе еще одного важнейшего психологического новообразования младшего школьного возраста, рефлексии, формирующегося под влиянием учебной деятельности. Сущность рефлексии заключается в самоанализе, осмыслении человеком своих действий, при котором выясняются их основания. О наличии рефлексивных действий могут свидетельствовать умение ребенка дать развернутое объяснение им алгоритма решения учебной задачи, приведшее к

необходимому результату; умение наглядного отображения, обобщения и типизации собственных умственных (скрытых) действий. При наличии рефлексии умственные действия ребенка носят осмысленный, а не случайный характер, он осознает и понимает, почему он сначала сделал одно действие и почему затем необходимо было сделать другое.

Таким образом, к основным психологическим новообразованиям младшего школьного возраста, складывающимся под влиянием учебной деятельности, относятся: планирование в уме, умение анализировать и рефлексия. Под их влиянием перестраиваются и совершенствуются основные психические процессы ребенка (внимание, восприятие, память и мышление), возрастает их произвольность, осознанность и контролируемость. В этом заключается основное влияние учебной деятельности на психическое развитие младшего школьника.

Таким образом, учебная деятельность по Д.Б. Эльконину является деятельностью, предполагающей овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий.

В структуру учебной деятельности входят следующие компоненты:

1. Учебный интерес, побуждающий ребенка учиться, придающий учебной деятельности особый смысл.
2. Целеполагание – компонент, обеспечивающий процесс построения мысленного образа будущего результата учебной деятельности (цели).
3. Учебные действия, с помощью которых усваивается учебная задача, то есть все действия, которые ученик делает на уроке.
4. Действия контроля, с помощью которых контролируется решение учебной задачи.
5. Оценка – действия, с помощью которых оценивается успешность выполнения учебной задачи [60].

1.2. Понятие «стратегии семейного воспитания» в психолого-педагогических исследованиях.

Стратегии семейного воспитания – это обобщенные, характерные способы общения данного родителя с данным ребенком, это образ действий по отношению к ребенку [48].

Ряд авторов выделяют стратегии семейного воспитания на основе соответствующих типов семейных взаимоотношений: сотрудничество, диктат и опека [48].

Традиционно принято выделять две основные стратегии семейного воспитания.

Авторитарная стратегия («диктат», «автократическая», «доминирование») подразумевает, что любое решение идет от родителей, которые уверены, что любой их воле ребенок должен подчиняться, уважать их и даже определенным образом бояться. Родители лимитируют самостоятельность ребенка, свои требования считают безусловными и обязательными к выполнению, сопровождая их тотальным контролем, запретами, выговорами и иногда физическими наказаниями. У детей авторитарное поведение родителей провоцирует враждебность. Наиболее активные дети могут сопротивляться и бунтовать, становятся озлобленными. Конформные и неуверенные в себе дети адаптируются и учатся во всем следовать указам родителей, не пытаясь самостоятельно решать существующие проблемы.

Демократическая стратегия («авторитетная», «сотрудничество») – родители поощряют личную ответственность, решительность и самостоятельность своих детей согласно их возрастным возможностям. Дети являются равноправными участниками обсуждения семейных проблем. От детей требуется осмысленное поведение, родители помогают им, чутко относясь к их запросам. При этом родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что является

формирующим фактором адекватного, ответственного социального поведения.

На данный момент существует большое количество различных классификаций типов детско-родительских отношений и стратегий воспитания в семье, как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Рассмотрим их более подробно.

Как пример, можно рассмотреть классификацию стратегий семейного воспитания С.С. Степанова [47].

Авторитарная стратегия. При авторитарном стиле воспитания родители подавляют инициативу ребенка, осуществляют жесткий контроль всех сфер жизни, руководят любыми действиями. В процессе воспитания применяют физические наказания за малейшие проступки, кричат, принуждают, запрещают. Любовь, забота, ласка и сочувствие в данных семьях не практикуются. Родители заботятся только о том, чтобы ребенок был послушным и исполнительным. Однако, дети становятся либо неуверенными в себе, робкими, неврастеничными, неспособными постоять за себя, или, агрессивными, конфликтными. Социализация такого ребенка происходит очень затруднительно.

Если ребенок учится в школе, со стороны родителей осуществляется тотальный контроль над выполнением домашнего задания. Родители могут стоять рядом и психологически давить на ребенка, добиваясь от него самостоятельных действий. В целях самозащиты дети применяют плач, бессилие, ложь. Такое отношение провоцирует снижение мотивации к учебной деятельности, ведет к пассивности на уроках и повышению тревожности. В присутствии родителей такие дети могут казаться спокойными и исполнительными, но как только угроза наказания исчезает, поведение ребенка становится неконтролируемым.

Авторитетная стратегия («демократическая», «сотрудничество»). При этой стратегии родители осознают свою важную роль в становлении личности ребенка, но и за ним самим признают право на саморазвитие.

Адекватно понимают, какие требования необходимо диктовать, какие обсуждать. В разумных пределах готовы пересматривать свои позиции. Родители поощряют личную ответственность и самостоятельность своих детей в соответствии с их возрастными возможностями. При этом родители проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует правильное, ответственное социальное поведение [62].

Данный стиль характеризуется активной позицией ребенка, он приобретает при этом опыт самостоятельности, самоорганизации и развивает действия контроля. При такой стратегии ребенок прислушивается к советам родителей, однако эти советы не являются принудительными, родители дают лишь направление к действию, аргументируя его по возможности непредвзято и объективно. У ребенка формируются адекватная самооценка, уважение к себе и уверенность в своих силах. В тоже время дети в таких семьях знакомы со словом «надо», следуют правилам и дисциплинируют себя. Кроме того, демократический стиль воспитания подразумевает наличие взаимопонимания и взаимопомощи между детьми и родителями, они с теплотой относятся друг к другу, соблюдают уважительную манеру общения. Родители внимательны к ребенку и создают благоприятную обстановку в семье, эмоционально поддерживая ребенка. Согласно возрастным периодам, родители поощряют самостоятельность, личную ответственность детей. Они задают правила и стандарты, границы приемлемого поведения и требуют их выполнения от ребенка. Достижение взаимопонимания между детьми и родителями происходит путем обсуждений, общения, компромиссов, доводов, сотрудничества. Родители всегда выслушивают ребенка, давая возможность ребенку взять на себя ответственность за совершенные действия и поступки.

Либеральная стратегия (либо «снисходительная», «попустительская», «гипоопека»). Такой стиль предполагает, что родители достаточно высоко ценят своего ребенка. Его слабости и проказы они считают простительными.

Взрослые, придерживающиеся данного стиля в воспитании, не стремятся запрещать что-либо, полностью доверяют ребенку, общаются с ними непринужденно и легко. Вследствие этого, ребенок нередко вырастает конфликтным, эгоистичным. Часто проявляет недовольство окружающими людьми, требует выполнения своих желаний. Он не приучен следовать правилам, уступать и соблюдать дисциплину. Это может привести к трудностям в социальном взаимодействии, в формировании неадекватной самооценки и к повышенной конфликтности.

Индифферентная стратегия. Для тех, кто придерживается данной стратегии воспитания, проблемы в этом аспекте не являются приоритетными. Личные проблемы, финансовое положение, неудачи на работе, друзья и хобби являются первостепенными в жизни родителей. Всю ответственность за свою жизнь они перекладывают на ребенка, его жизнь – его проблемы. Родители не замечают ребенка, у них отсутствует интерес к его успехам в школе или к его друзьям, они не принимают участие в развитии его духовного внутреннего мира.

В своих работах В.С. Мухина отметила, что «в реальной же жизни все намного сложнее, чем в любой из существующих классификаций. В семье могут быть представлены в один момент несколько стилей семейного воспитания: мать, отец, бабушки и дедушки могут находиться в конфликте друг с другом, каждый прибегая к своему стилю семейных взаимоотношений. Кроме стратегий семейного воспитания, направленных непосредственно на ребенка и его воспитание, влияние оказывают и взаимоотношения между взрослыми членами семьи» [8].

Стратегии семейного воспитания влияют на формирование личности ребенка. Ребенок видит себя глазами тех, кто воспитывает его с раннего детства. Представления о себе становятся искаженными, в случае несоответствия ожиданий в семье тем возрастным и индивидуальным характеристикам ребенка, которые имеют место быть в данном возрасте.

В своих работах М.И. Лисина исследовала развитие самосознания дошкольников и младших школьников в зависимости от особенностей семейного воспитания [23]. Дети, у которых уже сформировалось представление о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточное количество времени; они оценивают свои физические и умственные данные положительно, но не считают, что их уровень развития выше, чем у большинства сверстников; у них прогнозируется хорошая успеваемость в школе. Эти дети часто поощряются, но не вещественно; они наказываются главным образом отказом от общения. Дети с пренебрежительным взглядом на себя растут в семьях, где о них заботятся, но требуют послушания; низко оцененные, часто смущенные, наказанные, иногда в присутствии незнакомых людей. Такие взрослые не ждут от своих детей успехов в школе и каких-либо значительных достижений в будущем.

От условий воспитания в семье зависит адекватное и неадекватное поведение ребенка. Дети с низкой самооценкой недовольны собой. Это происходит в семье, где родители постоянно подвергают наказаниям ребенка или ставят перед ним завышенные задачи. Ребенок чувствует, что не отвечает требованиям родителей.

Неадекватность также может проявляться с чрезмерно высокой самооценкой. Это происходит в семье, где ребенка часто хвалят, а за мелочи и достижения даже дарят подарки (ребенок привыкает к материальному вознаграждению). Ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая. В адекватном представлении здесь нужна гибкая система наказания и похвалы. Исключено восхищение и похвала при ребенке. Материальное вознаграждение скорее исключение, чем правило. Крайние суровые наказания не используются[9].

В семьях, где дети растут с высокой, но не завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с высокими требованиями. Здесь они не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок этого заслуживает.

Дети с пониженной самооценкой (не обязательно очень низкой) пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, неконтролируема и является следствием безразличия родителей к детям и друг другу.

Родители задают и первоначальный уровень требований от ребенка – то, на что он претендует в отношениях с ними. Дети с высоким уровнем притязаний, завышенной самооценкой и высокой мотивацией рассчитывают только на успех. Их идеи о будущем весьма оптимистичны.

Дети с низким уровнем притязаний и низкой самооценкой не претендуют на многое в будущем или в настоящем. Они не ставят высокие цели и постоянно сомневаются в своих способностях.

Тревожность может стать со временем личностной чертой. Высокая тревога приобретает устойчивость в постоянном недовольстве достижениями ребенка родителями.

Допустим, ребенок заболел, стал отставать от сверстников, и ему сложно включиться в учебный процесс. Если они испытывают временные трудности, раздражающие взрослых, возникает тревога, страх делать что-либо плохо или неправильно. Тот же результат достигается в ситуации, когда ребенок довольно успешен в игровой деятельности, но родители ожидают большего и предъявляют завышенные, нереалистичные требования. Из-за нарастания беспокойства и связанного с ним снижения самооценки создается неуверенность в успехе своей деятельности. Уверенность в себе приводит к ряду других особенностей, например, желанию бездумно следовать инструкциям взрослых, действовать только по образцам и указам, бояться проявить инициативу, формально усваивать знания и способы действий [61].

Взрослые, недовольные достижениями ребенка, все больше сосредотачиваются на этих проблемах в общении с ним, что увеличивает эмоциональный дискомфорт. Круг замыкается: неблагоприятные черты личности ребенка влияют на достижения, низкая эффективность деятельности вызывает соответствующую реакцию других, и эта

отрицательная реакция, в свою очередь, усиливает черты, сформировавшиеся у ребенка. Нарушение этой схемы может быть изменено путем изменения установок родителей. Близкие взрослые, концентрируясь на самых маленьких достижениях ребенка, не наказывая его за отдельные недостатки, снижают уровень беспокойства и тем самым способствуют достижению успеха в любой деятельности.

Второй вариант – демонстративность. Является характерной чертой личности, связанной с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Источником демонстративности обычно становится отсутствие внимания взрослых к детям, которые чувствуют себя брошенными в семье, «недолюбленными». Но даже с достатком внимания такие дети не реализовывают потребность в нем ввиду изначально повышенной планки получаемого внимания. Чаще всего, именно избалованные дети, а не «брошенные» завышают требования, которые предъявляются. Такой ребенок будет искать внимания, даже нарушая правила поведения.

Третий вариант, «уход из реальности». Подобное можно наблюдать у детей, сочетающих в себе беспокойство и демонстративность. У них есть повышенная потребность во внимании, которую они едва ли могут реализовать из-за устойчивой тревожности. Такие дети всегда стремятся выполнять все указания взрослых, ведут себя тихо и незаметно для окружающих. Чем более не удовлетворяется потребность во внимании, тем пассивнее дети становятся. Налаживание контактов с социумом становится непосильной задачей для них [22].

Воспитательных целей в каждой семье родители добиваются различными способами: поощрения и наказания являются самыми часто используемыми в стремлении быть для ребенка образцом для подражания. Разумная система поощрений может ускорить развитие ребенка как личности при ее адекватном использовании, а то же время обратный эффект можно достичь при использовании запретов и наказаний как основы воспитания.

Однако, если такая потребность существует, и с целью усиления воспитательного эффекта запрета или наказания, его вводят в единичных случаях непосредственно за определенное неправомерное действие ребенка. Наказание следует давать не жестокое, а справедливое, равномерное проступку. Чрезмерно суровое наказание может стать причиной появления страхов или стрессового состояния. Однако, любое физическое воздействие на ребенка делает его уверенным, что, будучи недовольным ситуацией, он правомерно сможет пользоваться силой в отношении кого-либо.

Множество исследователей неврозов считают, что деструктивные стратегии воспитания детей приводят к возникновению аномалий формирования личности с самого детства. Таким образом, И.М. Балинский, один из основателей домашней психиатрии считал, что несправедливое и строгое отношение к ребенку в семье является одной из важнейших причин развития болезненного состояния; к отсутствию контроля эмоций, к их чрезмерному проявлению приводит снисходительное, безразличное отношение родителей к детям; психологическая слабость ребенка может сформироваться ввиду завышенных требований родителей. Я. Сикорский пришел к выводу, что строгие или даже жестокие воспитательные меры способствует развитию чувства страха у ребенка; изнурительное (расслабляющее) воспитание приводит к слабому развитию индивидуальных черт личности ребенка; пренебрежение воспитанием становится причиной множества проблем в воспитании в целом. Некоторые отечественные исследователи предполагают, что процесс воспитания под строгими, но противоречивыми требованиями и запретами становится фактором, провоцирующим появление обсессивных состояний, неврозов, и психастении. Стиль воспитания с проявлением чрезмерного внимания к ребенку и удовлетворением всех его желаний является причиной развития истерических черт характера, включая эгоцентризм, повышенную эмоциональность и отсутствие самоконтроля. Предъявления завышенных

требований к ребенку установили провоцирующим этиологическим фактором неврастении [15; 17].

Из всего вышесказанного следует, что стратегия воспитания в семье является характерным набором действий по отношению к ребенку, выступает одним из приоритетных факторов формирования личности ребенка.

1.3. Роль семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста

Особый интерес представляет изучение роли семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности младшего школьника.

Более всего это касается сформированности такого компонента как учебные действия, которые обеспечивают умение ребенка учиться. В педагогической литературе учебные действия определяют как «совокупность способов действия учащегося (и связанных с ними навыков учебной работы), которые обеспечивают способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [42; 44].

В более широком значении авторы исследований по данной проблеме используют понятие «универсальные учебные действия» – умение учиться, то есть способность субъекта образования к саморазвитию и самосовершенствованию, на основе овладения новым социальным опытом.

Универсальные учебные действия помогают младшему школьнику осуществлять ведущую деятельность, деятельность учения, самостоятельно. Кроме того, формирование учебных действий открывают личности новые возможности в самореализации, построения собственной картины, строить коммуникацию со взрослыми и сверстниками. Высокий уровень сформированности учебных действий в период младшего школьного возраста – это гарантия готовности к непрерывному самообразованию, гибкости и мобильности в разных жизненных ситуациях [32].

Эффективность семейного воспитания детей и развития учебных действий напрямую зависит от тесноты взаимодействия педагогического состава и семьи. Семья выполняет основную воспитательную функцию. Воспитательные действия в семье становятся основой в формировании отношения к образовательному процессу в целом. Именно такое сочетание создаст благоприятные условия для развития личности ребенка и формирования у него универсальных учебных действий [10; 11].

Учебная задача – компонент учебной деятельности, также непосредственно связанный с воспитанием в семье, а именно с установками, которые родители закладывают детям с раннего детства о том, как справляться с жизненными трудностями, выходить из них с опытом, помогающим становлению личности.

Далее, значимым компонентом учебной деятельности является контроль (действия контроля). Д.Б. Эльконин утверждал, что под контролем следует понимать прежде всего контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий [60].

Так как в любом действии выполняются следующие функции: ориентировочные, исполнительные и контрольные, то по мнению Н.Ф. Талызиной каждое действие человека является своеобразную микросистему управления, в которую входят «управляющий орган» (ориентировочная функция), исполнительный «рабочий орган» (исполнительная функция), следящий и сравнивающий механизм (контрольная функция) [51].

Согласно мнению К.Н. Поливановой действие контроля выполняет функцию определения уровня соответствия остальных учебных действий требованиям и условиям учебной задачи [37]. Контроль помогает ученику выявлять их взаимосвязь с определенными особенностями условий данной задачи и свойствами итогового результата. Вследствие этого, действия контроля обеспечивают необходимый объем операционного состава действий и адекватность их выполнения.

В научных работах авторов (К.П. Мальцевой, Д.Б. Эльконина, К.Н. Поливановой, Т.П. Максимовой) выделено несколько видов контроля: рефлексивный, планирующий, упреждающий, пооперационный, итоговый [26; 37; 59]. В исследовании Т.А. Матис рассмотрены факторы, провоцирующие низкий уровень сформированности действий контроля у детей младшего школьного возраста [27].

Под руководством П.Я. Гальперина группа психологов исследовала действия контроля как форму произвольного внимания [6]. Подчеркивали факт, что внимание – есть контроль, но не всякий контроль есть внимание. Это утверждение объясняет специфику контроля учебных действий. Таким образом, Л.В. Берцфаи считает, что, сопоставляя собственное действие с образцовым действием, человек пользуется произвольным вниманием как формой контроля [7]. Однако, при выполнении операций, носящих специфический характер учебной деятельности, ученик не имеет образцовых поведенческих паттернов и вынужден осуществлять поиск надлежащих способов действия, не прибегая к использованию произвольного внимания. В.Г. Гомонок, Л.В. Берцфаи, а также К.Н. Поливанова считают, что контроль в рамках учебной деятельности предстает в виде сопоставления предметного действия с конкретными условиями его выполнения и, кроме того, ожидаемыми результатами. Также исследователями выделяются рефлексивный и упреждающий контроль. Упреждающий контроль подразумевает поиск адекватных способов решения учебной задачи учащимся, в процессе которого необходимо проиграть предполагаемые способы действия и сопоставить их с ожидаемыми результатами [5].

При рефлексивном контроле учащийся реконструирует или создает новый способ действия. В данном случае он не выбирает известный ему способ, а пользуется способом, более соответствующим условиям задачи, построенным самостоятельно (либо при помощи учителя). Основные характеристики формирования рефлексивного контроля у младших школьников описала в своих работах В.Г. Романко [46].

В соответствии с исследованием Д.Б. Эльконина, выделяется два вида контроля в рамках учебной деятельности: по результату и по процессу [60]. Результат в рамках действия контроля – это наличие выполненного задания и качество его выполнения. Контроль по результату необходим только в ситуации, когда ученик совершает ошибку. Контроль по процессу включает в себя изучение операций, действий, способов, с помощью которых был получен результат. Необходимым условием является знание алгоритма действий обучающегося, методов работы при выполнении операций для успешного осуществления контроля по процессу. Подобный контроль дает возможность узнать, причины тех или иных проблем, встретившихся на пути решения задачи. Формирование целостного контроля возможно только на базе контроля по процессу.

По мнению Д.Б. Эльконина является значительным влияние действия контроля при осуществлении учебной деятельности. Согласно его мнению, оно характеризует учебную деятельность как произвольно протекающий процесс, контролируемый самим ребенком. Произвольность учебной деятельности определяется наличием стремления совершить нечто важное и желанием образовываться, сколько контролем за выполнением действий согласно образцу. Д.Б. Эльконин объясняет развитие произвольности основных психических процессов в младшем школьном возрасте, становление произвольности умственных операций ребенка уровнем произвольности учебной деятельности, зависящей от уровня сформированности включенного в него действия контроля [59].

Условием адекватного применения учебных действий является наличие контроля за их выполнением. В исследованиях Г.В. Репкиной и Е.В. Заики поясняется, что действие контроля заключается в непрерывном отслеживании процесса выполнения учебных действий, своевременном обнаружении погрешностей разного масштаба, а также их корректировке при необходимости [45]. Подобное отслеживание и редакция

деятельности может предотвратить отклонение от нужного пути, что, в результате, станет препятствием при решении учебной задачи.

Так, под контролем в учебной деятельности понимаются согласование предметного действия с конкретными условиями его выполнения и ожидаемыми результатами. Действие контроля подразумевает наличие прогностических навыков в своих действиях, анализируя и согласовывая выполняемые действия с определенными паттернами, предотвращая появление ошибок. Сущность контроля заключена в соотношении действий с «образцом» – эталоном действия.

В своих работах Г.С. Никифоров пояснял, что формирование действия контроля в учебной деятельности у детей младшего школьного возраста подчиняется особым закономерностям [30]. На начальном этапе обучения в школе овладение контролем становится для ребенка самостоятельным видом деятельности, внешним по отношению к основной задаче.

Постепенно, многократно выполняя операции по контролю он превращается в важнейший элемент учебной деятельности, включенный в процесс ее выполнения. Поступая в первый класс, ребенок под руководством педагога овладевает действием контроля «учебного» поведения: умение войти в класс; беречь школьную мебель; правильно поднимать руку для ответа; собирать портфель. Только на втором и третьем годах обучения действие контроля детей становится заметней. У школьников проявляется стремление подвергать действию контроля и результаты учебной деятельности, и собственные действия. Ближе к окончанию этапа младшего школьного возраста у ребенка со временем формируется способность к волевой регуляции собственного поведения, навык контроля собственных поступков, умение подчинять их установленным правилам. Способность детей самостоятельно соотносить результаты выполненных заданий со спецификой производимых действий говорит, по мнению В.В. Давыдова, о сформированности исходных видов самоконтроля в его учебной деятельности [13].

Формирование и развитие действий контроля у младших школьников преодолевает путь от контроля со стороны взрослых (от внешней формы) к непосредственно самоконтролю (к внутренней форме). Поэтому, в процессе обучения действие контроля со временем превращается в неотъемлемый элемент учебной деятельности.

Большая ответственность в формировании компонентов учебной деятельности младших школьников возлагается как на педагога, так и на родителей. Прежде всего, сотрудничество ребенка с родителями необходимо в процессе подготовки домашних заданий.

Однако нередко такое сотрудничество оказывается недостаточно продуктивным не только в плане освоения ребенком компонентов учебной деятельности, но и с точки зрения развития личности школьника. Часто родители, реализуя неэффективные стратегии воспитания, вместо того, чтобы показать ребенку действенные приемы подготовки домашнего задания, либо только контролируют его выполнение, либо заменяют ребенка в работе, демонстрируя ему допущенные ошибки, называя правильные ответы или просто выполняя за него работу. Подобное «сотрудничество» делает бессмысленным весь процесс подготовки ребенком домашних заданий.

Не менее опасна и другая крайность, когда родители, полагая, что у ребенка с момента его поступления в школу должны автоматически возникнуть самостоятельность и ответственность, полностью отстраняются от контроля выполнения ребенком школьных обязанностей.

Подобная воспитательная направленность взрослых не способствует формированию ответственности, самоорганизации и самоконтроля. Более того, недоразвитие самостоятельности, подавление взрослым инициатив ребенка либо устранение от поддержки его действий ведет не только к трудностям освоения учебной деятельности, но и к личностной деформации ребенка (повышенная тревожность, страхи, неуверенность в себе).

Младший школьный возраст – это тот период, когда активное принятие участия семьи в воспитании создает основу для дальнейшего развития ребенка [19].

Практика показывает, что родители уделяют достаточно внимания обучению детей, их успехам в учебе, но это внимание далеко не всегда связано с развитием умения учиться. Чаще всего родители заботятся о положительных и высоких оценках, не всегда связывая их с реальными успехами. Таким образом, огромный потенциал семьи в развитии компонентов учебной деятельности младшего школьника остается не использованным.

1.4. Направления психолого-педагогического сопровождения родителей при организации учебной деятельности детей младшего школьного возраста

Преобразования, которые претерпевает современное образование, повышают актуальность вопроса о формировании учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Чтобы справиться с этой задачей, необходимо искать новые эффективные пути и средства решения, улучшающие качество образовательного процесса.

Значимым направлением психолого-педагогической работы по формированию учебной деятельности младших школьников является организация работы с родителями. Данная работа ориентирована на формирование компонентов учебной деятельности (учебную мотивацию (интерес), целеполагание; учебные действия; действия контроля и действия оценки), которых на данный момент не хватает, и предполагает комплексный подход к решению возникающих проблем.

Следует отметить, что проблема развития компонентов учебной деятельности младших школьников не является новой в педагогике и психологии. В своих работах ее исследовали: Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович,

В.В. Давыдов, А.К. Макарова, А.К. Маркова. Освоение учебной деятельности детей младшего школьного возраста является необходимым условием, дающим возможность ребенку успешно обучаться в дальнейшем, своевременно адаптироваться к возникающим изменениям.

В настоящее время многие ученые обращают внимание на разработку и внедрение комплексов психолого-педагогических мероприятий, развивающих активную позицию младшего школьника в освоении учебной деятельности, и подчеркивают необходимость психолого-педагогического сопровождения родителей при организации учебной деятельности детей [18; 20].

Целью психолого-педагогического сопровождения родителей при организации учебной деятельности младших школьников определяют создание благоприятных социально-психолого-педагогических условий, способствующих формированию компонентов учебной деятельности детей.

В психологическую науку понятие «сопровождение» было введено Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой и определяется ими как помощь ребенку в принятии решений в затруднительных ситуациях, где он сам несет ответственность за свои действия[47].

«Психолого-педагогическое сопровождение» определяется Е.И. Казаковой как способ, позволяющий создать условия для принятия субъектом развития оптимальных решений в множественных ситуациях жизненного выбора[47].

Согласно мнению М.Р. Битяновой, психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности специалиста-психолога, которая направлена на обеспечение социально-психологических условий для эффективного обучения и психологического развития ребенка в среде школьного социума.

В своих исследованиях Е.А. Козырева описывает психолого-педагогическое сопровождение как систему профессиональной деятельности педагога-психолога, обращенную на «создание условий для оптимального

развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития».

Процесс психолого-педагогического сопровождения, включает:

1. Систематическое наблюдение психолого-педагогического статуса детей и динамики их психического развития в процессе обучения в школе.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности ребенка и его успешного обучения.

3. Создание необходимых социально-психологических условий для оказания помощи ребенку, имеющему трудности в обучении и развитии.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования учебной деятельности детей младшего школьного возраста как метод, процесс и целостная система деятельности следует принципам:

– принцип приоритета интересов ребенка. Любая затруднительная ситуация, возникающая у ребенка, должна быть решена с максимальной возможной пользой для него;

– принцип целостности. Используется в виде анализа связей и отношений как внутри системы, так и вне ее; взаимосвязь видов работы и всех направлений в сопровождении с пользой для ребенка; учет объективных и субъективных факторов, которые влияют на формирование компонентов учебной деятельности младшего школьника;

– принцип непрерывности. Каждый ребенок обеспечен непрерывным сопровождением в процессе учебной деятельности, независимо от возрастных и временных периодов;

– принцип практической направленности. Развитие уровня сформированности учебных действий, способности использовать их на практике и в повседневной жизни;

– принцип активности ребенка в образовательном процессе. Предполагает активное включение ребенка в образовательные ситуации; освоение учебных действий в процессе учебной активности;

– принцип позитивности. Обеспечение атмосферы доброжелательности, взаимопомощи и сотрудничества.

В процессе психолого-педагогического сопровождения родителей при организации учебной деятельности младших школьников работа ведется по следующим направлениям:

– диагностическое (своевременное исследование социальной ситуации развития ребенка как фактора формирования компонентов учебной деятельности младших школьников);

– просветительское (повышение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам организации учебной деятельности младших школьников в домашних условиях);

– профилактическое (предотвращение трудностей в учебной деятельности младших школьников);

– консультативное (оказание психологической помощи родителям по вопросам формирования учебной деятельности младших школьников в процессе индивидуальных и групповых консультаций);

– коррекционно-развивающее (проведение коррекционно-развивающих мероприятий с участием детей и родителей, способствующих формированию компонентов учебной деятельности детей).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение родителей при организации учебной деятельности детей младшего школьного возраста является необходимым условием, обеспечивающим формирование всех ее компонентов.

Выводы по главе 1

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет констатировать:

1. Учебная деятельность, по Д.Б. Эльконину, предполагает овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. В структуру учебной деятельности входят следующие компоненты: учебный интерес, побуждающий ребенка учиться, придающий учебной деятельности особый смысл; целеполагание – компонент, обеспечивающий процесс построения мысленного образа будущего результата учебной деятельности (цели); учебные действия, с помощью которых усваивается учебная задача, то есть все действия, которые ученик делает на уроке; действия контроля, с помощью которых контролируется решение учебной задачи; оценка – действия, с помощью которых оценивается успешность выполнения учебной задачи [60].

2. Стратегии семейного воспитания мы рассматриваем как обобщенные, характерные способы общения данного родителя с данным ребенком, это образ действий по отношению к ребенку. По мнению С.С. Степанова основными стратегиями семейного воспитания являются: авторитарная (родители подавляют инициативу ребенка, осуществляют жесткий контроль всех сфер жизни, руководят любыми действиями) авторитетная (родители осознают свою роль в становлении личности ребенка, но и за ним самим признают право на саморазвитие); либеральная (родители достаточно высоко ценят своего ребенка, его слабости и проказы они считают простительными, во всем руководствуются его желаниями); индифферентная (родители не интересуются ребенком, личные проблемы, финансовое положение, неудачи на работе, друзья и хобби являются первостепенными в их жизни).

3. Стратегии семейного воспитания влияют на формирование личности ребенка. Особый интерес при этом представляет изучение роли стратегии

семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности младшего школьника. Современные родители уделяют достаточно внимания обучению детей, их успехам в учебе, но это внимание далеко не всегда связано с развитием умения учиться. Следовательно, огромный потенциал семьи в развитии компонентов учебной деятельности младшего школьника остается не использованным.

4. Целью психолого-педагогического сопровождения родителей при организации учебной деятельности младших школьников определяют создание благоприятных социально-психолого-педагогических условий, способствующих формированию компонентов учебной деятельности детей.

В процессе психолого-педагогического сопровождения родителей при организации учебной деятельности младших школьников работа ведется по следующим направлениям: диагностическое (своевременное исследование социальной ситуации развития ребенка как фактора формирования компонентов учебной деятельности младших школьников); просветительское (повышение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам организации учебной деятельности младших школьников в домашних условиях); профилактическое (предотвращение трудностей в учебной деятельности младших школьников); консультативное (оказание психологической помощи родителям по вопросам формирования учебной деятельности младших школьников в процессе индивидуальных и групповых консультаций); коррекционно-развивающее (проведение коррекционно-развивающих мероприятий с участием детей и родителей, способствующих формированию компонентов учебной деятельности детей).

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРАТЕГИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 42» г. Красноярска.

В исследовании приняли участие 28 детей младшего школьного возраста (9-10 лет), обучающиеся третьего класса, и 35 родителей.

Эмпирическое исследование включило три этапа:

1. Констатирующий эксперимент (сентябрь 2019 г.).
2. Формирующий эксперимент (октябрь 2019 г. – февраль 2020 г.).
3. Контрольный эксперимент (март 2020 г.).

На этапе констатирующего эксперимента:

– был подобран диагностический инструментарий, позволяющий исследовать уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста и преобладающие стратегии семейного воспитания – методика «Стратегии семейного воспитания» (С.С. Степанов), описанная в приложении Б; методика оценки уровня сформированности учебной деятельности (Т.В. Репкина, Е.В. Заика), описанная в приложении А;

– проведена диагностика, статистический анализ данных, выявляющий взаимосвязь стратегий семейного воспитания уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

На этапе формирующего эксперимента разрабатывалась и реализовывалась система психолого-педагогической работы с родителями, способствующая формированию учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

На этапе контрольного эксперимента(обобщающем) осуществлялась оценка эффективности проведенной работы путем проведения повторной диагностики. Подведение итогов работы. Формулировка выводов.

Преобладающие стратегии семейного воспитания в семьях младших школьников, участвующих в исследовании, изучались с помощью методики «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова.

Цель: выявить преобладающую стратегию семейного воспитания.

Процедура диагностики. Родителям было предложено помощью теста оценить свою стратегию семейного воспитания (тест состоит из 10 утверждений, необходимо выбрать то утверждение, которое является наиболее предпочтительным для родителей).

Обработка результатов. Выбранные ответы суммировались и соотносились с основными диагностическими шкалами: авторитарная стратегия, авторитетная, либеральная и индифферентная. Наибольшее количество баллов по одной из шкал свидетельствует о том, что данная стратегия семейного воспитания наиболее свойственна родителю.

Для выявления уровня сформированности компонентов учебной деятельности у детей младшего школьного возраста была использована методика Т.В. Репкиной, Е.В. Заики.

Данная методика представляет из себя опросник для учителя, который, основываясь на результатах систематического наблюдения за поведением ученика на уроках, а также за выполнением учебных действий в рамках урока и в условиях самостоятельной работы в классе и дома, дает четкий ответ на заданные вопросы, используя предложенные варианты ответа.

Результаты опросника позволяют описать уровень сформированности компонентов учебной деятельности: учебного интереса; целеполагания; учебных действий; действий контроля; действий оценки.

Сформированность каждого компонента оценивается по 3-уровневой шкале (недостаточный (низкий) – 1-2 балла; достаточный (средний) – 3-4 балла; высокий – 5-6 баллов):

1. Интерес – от отсутствия интереса до наличия обобщенного учебно-познавательного интереса.

2. Целеполагание – от отсутствия цели до самостоятельной постановки новых учебных целей.

3. Учебные действия – от отсутствия учебных действий, как целостных единиц деятельности, до овладения обобщенными учебными действиями.

4. Действия контроля – от отсутствия контроля до актуально-рефлексивного контроля.

5. Оценка – от отсутствия оценки себя до наличия актуально-адекватной прогностической оценки.

2.2. Эмпирическое исследование взаимосвязи стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста

Результаты первичной диагностики отражают следующую картину уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста (таблица 1).

Таблица 1

Результаты исследования уровня сформированности компонентов учебной деятельности (методика Т.В. Репкиной и Е.В. Заики)

№ п/п	Имя Ф.	Компоненты учебной деятельности (балл)				
		Учебный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Действия контроля	Действия оценки
1.	Варвара А.	3	3	4	5	4
2.	Владислав Б.	3	3	5	2	3

3.	Анна Б.	5	4	5	4	5
4.	Дарья Г.	4	5	5	5	4
5.	Георгий Д.	6	2	3	4	4
6.	Шохрух Д.	6	2	6	3	3

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Имя Ф.	Компоненты учебной деятельности (балл)				
		Учебный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Действия контроля	Действия оценки
7.	Дарья И.	5	5	6	6	6
8.	Ярослав К.	6	1	4	3	4
9.	Андрей Л.	5	2	6	4	4
10.	Алиса М.	2	2	5	2	3
11.	Виктория М.	5	5	6	5	5
12.	Иван М.	4	1	5	4	4
13.	Максим М.	4	2	2	4	4
14.	Виктория Н.	5	2	3	2	3
15.	Владислава Н.	6	4	6	4	3
16.	Вадим О.	5	4	6	3	3
17.	Дмитрий П.	6	1	6	4	3
18.	Денис П.	5	4	4	3	4
19.	София П.	6	1	6	3	2
20.	Аглая П.	6	2	6	4	3
21.	Ярослав П.	6	2	6	4	5
22.	Рыбалко С.	6	3	3	5	2
23.	Славяна С.	5	3	6	2	2
24.	Смирнова М.	5	2	6	5	4
25.	Алина С.	6	2	6	4	5
26.	Даниил С.	5	5	5	5	4
27.	Кирилл С.	6	1	6	3	3
28.	Софья Ф.	6	5	6	5	5
	Средние значения (балл)	5,1	2,8	5,1	3,8	3,7

Результаты первичной диагностики показывают, что у детей экспериментальной группы наиболее развитым компонентом является

учебный интерес (5,1 балла), затем действия контроля (5 баллов). Выраженность компонента «целеполагание» свидетельствует о том, что данный аспект является наименее сформированным (2,8 балла) у детей.

Обобщенные результаты исследования представлены на рисунке 1.

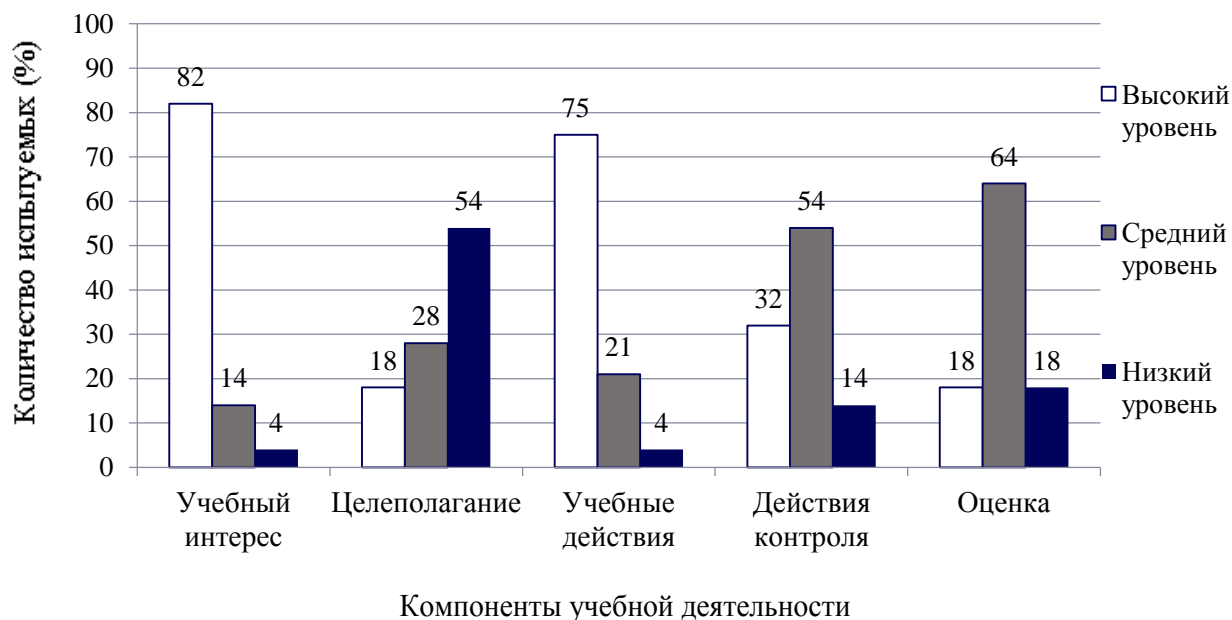


Рисунок 1. Распределение выборочной совокупности детей по уровням сформированности компонентов учебной деятельности (методика Т.В. Репкиной и Е.В. Заики)

Таким образом, у большинства младших школьников исследование выявило высокий уровень сформированности таких компонентов учебной деятельности, как учебный интерес (82%) и учебные действия (75%). Компоненты контроль (54%) и оценка (64%) у большинства детей сформированы на среднем (достаточном) уровне. Компонент целеполагание у большей части школьников (54%) сформирован на низком уровне, следовательно, можно сделать вывод, что самостоятельная постановка цели в процессе усвоения учебного материала затруднительна для большинства обучающихся.

Далее мы изучали преобладающие стратегии семейного воспитания в семьях обучающихся.

Результаты диагностики представлены на рисунке 2.

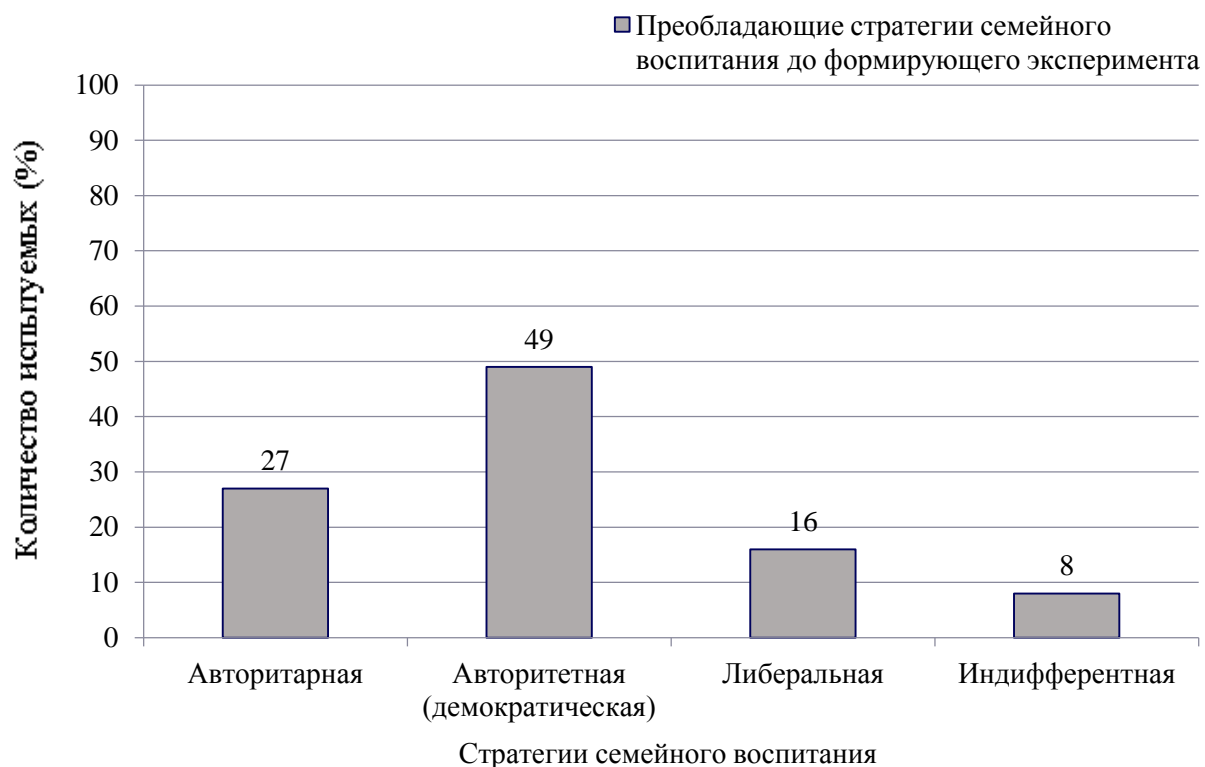


Рисунок 2. Распределение выборочной совокупности родителей по преобладающим стратегиям семейного воспитания (методика С.С. Степанова)

Таким образом, диагностика стратегий семейного воспитания выявила, что большая часть родителей (49%) реализует авторитетный стиль воспитания, при этом, значительное число родителей (27%) придерживаются авторитарного стиля в воспитании. Для части родителей характерен либеральный (16%) и индифферентный (8%) стиль воспитания.

Для изучения взаимосвязи стратегий семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего

школьного возраста проводился корреляционный анализ изучаемых показателей по Спирмену (таблица 2).

Таблица 2

Выявление взаимосвязи стратегий семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста

Стратегии семейного воспитания \ Компоненты учебной деятельности	Авторитетная	Авторитарная	Либеральная	Индифферентная
Учебный интерес	0,49 ($p \leq 0,01$)	-0,39 ($p \leq 0,05$)	0,16	-0,44 ($p \leq 0,05$)
Целеполагание	0,50 ($p \leq 0,01$)	-0,41 ($p \leq 0,05$)	-0,39 ($p \leq 0,05$)	-0,41 ($p \leq 0,05$)
Учебные действия	0,35	-0,21	-0,43 ($p \leq 0,05$)	-0,39 ($p \leq 0,05$)
Действия контроля	0,28	-0,18	-0,42 ($p \leq 0,05$)	-0,46 ($p \leq 0,05$)
Оценка	0,49 ($p \leq 0,01$)	-0,38 ($p \leq 0,05$)	-0,40 ($p \leq 0,05$)	-0,40 ($p \leq 0,05$)

Результаты корреляционного анализа показали, что существует достоверная положительная связь между авторитетной стратегией семейного воспитания и высоким уровнем сформированности компонентов учебной деятельности ($p \leq 0,01$); отрицательная связь: между авторитарной стратегией воспитания и сформированностью таких компонентов учебной деятельности как целеполагание, оценка и учебный интерес ($p \leq 0,05$); между либеральной

стратегией воспитания и сформированностью контроля, оценки, целеполагания и учебных действий ($p \leq 0,05$), между индифферентным стилем и сформированностью всех компонентов учебной деятельности ($p \leq 0,05$) ребенка младшего школьного возраста.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента, можно заметить, что наиболее высокие показатели сформированности компонентов учебной деятельности характерны для детей, воспитывающихся в семьях с авторитетной стратегией воспитания. При авторитарной стратегии семейного воспитания у детей снижен учебный интерес, имеются трудности в постановке целей и выполнении учебных действий. При либеральной и индифферентной стратегиях воспитания детям свойственно затруднение в постановке целей, отмечен слабый самоконтроль, интерес к учебной деятельности снижен.

Наличие взаимосвязи между стратегией воспитания в семье и уровнем сформированности компонентов учебной деятельности у ребенка позволяет сделать вывод о необходимости разработки комплекса мероприятий просветительного характера для родителей детей младшего школьного возраста.

2.3. Система психолого-педагогической работы с родителями, направленной на формирование учебной деятельности детей

Проведенное исследование показало, что уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста определяется, в том числе стратегией семейного воспитания.

На основании полученных данных была разработана система психолого-педагогической работы с родителями, включающая лекции, разбор педагогических ситуаций, организацию «круглого стола»; проведение тренинга и др. Основная форма работы – групповая. Психолого-

педагогическая работа реализовывалась в течение двух месяцев, с частотой проведения мероприятий – 1-2 раза в неделю.

Цель работы: изменение установок родителей на выбор стратегии семейного воспитания как фактора развития учебной деятельности детей.

Задачи работы:

– создать положительную мотивацию у родителей на сотрудничество с педагогами, школьным психологом, по вопросам развития учебной деятельности детей;

– ознакомить родителей с конструктивными способами формирования компонентов учебной деятельности ребенка в домашних условиях, приемами оказания помощи школьникам при подготовке домашних заданий, обеспечивающими активную позицию ребенка в учебной деятельности;

– обеспечить условия для обмена родителей эффективными практиками и опытом организации учебной деятельности ребенка в домашних условиях.

Направления работы:

– теоретическая подготовка (беседы, семинары, лекции);

– практическая деятельность (разбор педагогических ситуаций, организация «круглого стола»; проведение тренинга и др.).

В основе занятий лежат такие принципы повышения психолого-педагогической компетентности родителей, как:

– принцип последовательности и систематичности. Мероприятия представляют собой целенаправленную систему занятий по психолого-педагогическому просвещению родителей;

– принцип единства семейного и школьного воспитания.

Приведем примеры мероприятий, составляющих основное содержание психолого-педагогической работы с родителями. Подробное содержание мероприятий приведено в приложении В.

1. Лекция «Мироощущение младшего школьника».

Задачи: установить взаимосвязь с родителями; повысить уровень осознанности важности участия родителей в образовательном процессе младшего школьника.

Информационный блок: теория и статистические данные о режиме дня ребенка с учетом физиологических потребностей, приоритетных видов деятельности младшего школьника; о наиболее благоприятных поведенческих установках по отношению родителя к ребенку в условиях учебного процесса. Анализ типичных ошибок во взаимодействии с ребенком в отношении образовательного процесса.

Результаты мероприятия: 32% присутствующих активно участвовали в обсуждении примеров, задавали вопросы. Чуть менее активно, но заинтересованно участвовали еще 35% родителей. Остальные (33%) слушатели либо не проявляли заинтересованности, либо скептически относились к полученной информации. Обратная связь была получена с помощью краткой анкеты с вопросами: «Каковы были ожидания от лекции?», «Были ли оправданы ваши ожидания?», «Какая информация оказалась для вас полезной?», «Какая информация не оказалась для вас новой?». Кроме того, учитывались наблюдения лектора.

2. Анкетирование родителей «Собираем портфель».

Задачи: собрать и проанализировать данные о принятых в кругу семьи приемах оказания помощи ребенку в процессе сбора в школу, при подготовке домашних заданий.

Содержание работы: родители заполняли анкету, включающую в себя вопросы о том, каким образом и в какое время суток их дети собирают портфель. Принимают ли родители в этом участие и, если да, то насколько активно это участие. После сдачи анкет была проведена рефлексия, обсуждался вопрос о нужности данной информации для развития педагогической компетентности родителей, о наличие наиболее эффективного подхода в данном аспекте.

Результаты: установлено, что большинство родителей активно контролирует процесс сбора ребенка в школу (помогают собирать школьные принадлежности, выполнять домашние задания), при этом не всегда используют эффективные способы активизации ребенка – сами собирают портфель, «сидят» рядом с ребенком, когда он делает домашнее задание.

3. Дискуссия «Педагогические ситуации».

Задачи: обеспечить условия для обмена родителей эффективными практиками и опытом организации учебной деятельности ребенка в домашних условиях.

Содержание работы: в ходе мероприятия обсуждались трудные для родителей ситуации, связанные с процессом организации учебной деятельности ребенка дома. Родителям совместными усилиями предлагалось решать сложившуюся проблему.

Результат работы: по итогам мероприятия была проведена рефлексия, выделены правила поведения родителей при организации учебной деятельности ребенка в домашних условиях.

4. Круглый стол «Опекать или отпускать?».

Задачи: создать пространство для обмена опытом взаимодействия родителей с детьми младшего школьного возраста; развить навык самоанализа собственных действий в процессе воспитания ребенка; создать среду для возможности развития критического мышления.

Содержание работы: каждый участник презентует свое мнение и опыт по поводу участия в организации учебной деятельности ребенка и в школьной жизни в целом, об уровне вовлеченности и адекватности в понимании слова «участие», озвучивает свое мнение по вопросам, заданным регламентом встречи.

Результат работы: проведена рефлексия, участники обсудили эффективность принимаемых мер и действий по участию в организации учебной деятельности ребенка и в школьной жизни в целом, уровень вовлеченности и адекватности в понимании слова «участие».

5. Тренинг для родителей.

Задачи: создать площадку для родителей для обмена опытом; развить навык понимания быстрого принятия решений.

Содержание: тренинг представляет собой соревновательную площадку, где участник, следуя установленным правилам, решает кейсы, связанные с жизненными ситуациями младшего школьника.

6. «Свободный микрофон» на тему: история успеха ребенка.

Задачи: создать среду для развития критического мышления в отношении воспитания младшего школьника, самоанализа; предоставить возможность выражения собственной точки зрения по вопросам воспитания детей.

Содержание работы: участники готовят выступление на тему «История успеха ребенка», содержанием которой является рассказ о личностном росте, либо развитии какого-либо умения ребенка в процессе обучения в начальной школе. Родители рассказывают об их личном участии в процессе развития ребенка, их взаимодействии и делятся этим опытом с остальными родителями; анализируют степень вовлеченности в учебную деятельность детей до и после посещения мероприятий.

Результаты работы: на основе выступлений с участниками в индивидуальном порядке были проведены консультации, даны рекомендации.

2.4. Оценка эффективности работы

По завершению проведения системы психолого-педагогической работы с родителями детей младшего школьного возраста, нами была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования с целью определения эффективности реализованных мероприятий.

Ниже представлены результаты контрольного эксперимента.

Приведем результаты повторного изучения преобладающих стратегий семейного воспитания в семьях обучающихся после реализации разработанной системы психолого-педагогической работы с родителями детей младшего школьного возраста.

Результаты диагностики представлены на рисунке 3.

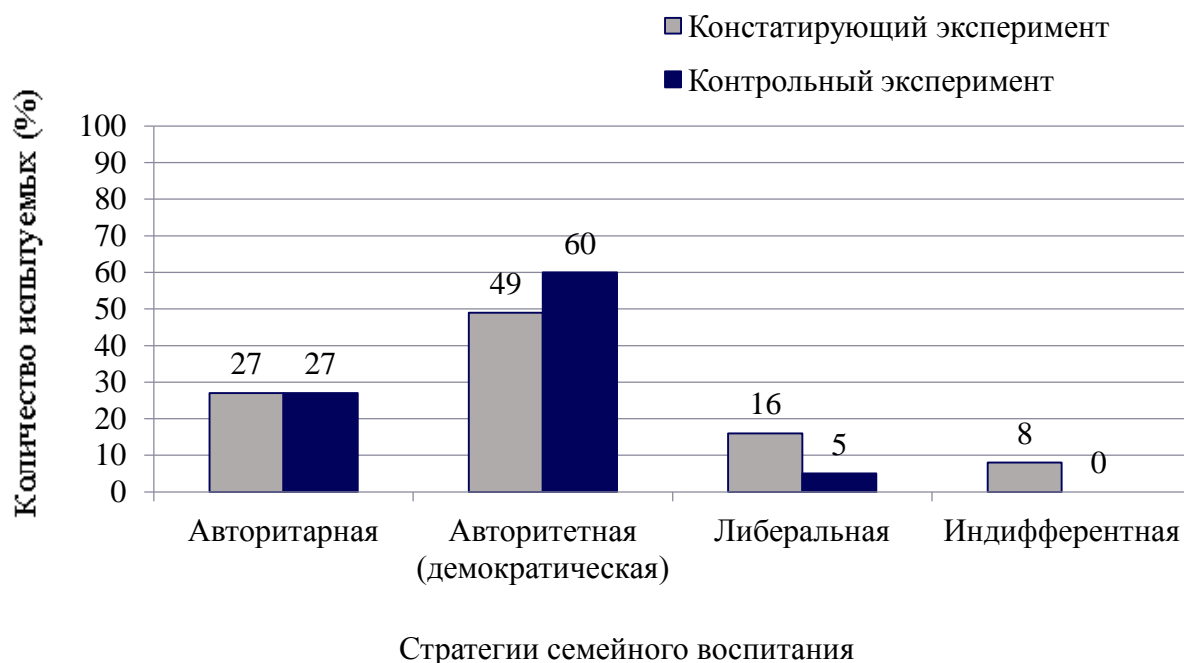


Рисунок 3. Распределение выборочной совокупности родителей по преобладающим стратегиям семейного воспитания до и после проведения формирующего эксперимента (методика С.С. Степанова)

Таким образом, диагностика, проведенная по результатам проведения формирующего эксперимента, показала положительные изменения в выборе родителями стратегий семейного воспитания: преобладающее число испытуемых придерживаются авторитетной стратегии (60%); уменьшилась доля родителей, которым свойственны либеральная стратегия воспитания (5%). Родителей, применяющих индифферентную стратегию, не выявлено. В то же время число родителей, ориентирующихся на авторитарную стратегию

воспитания, осталось неизменным, что говорит о необходимости продолжения указанной работы.

Результаты повторного исследования уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста представлены на рисунке 4.



Рисунок 4. Распределение выборочной совокупности детей по уровням сформированности компонентов учебной деятельности после проведения формирующего эксперимента (методика Т.В. Репкиной и Е.В. Заики)

Таким образом, улучшились показатели сформированности компонентов учебной деятельности у детей: увеличилось количество школьников с высокими средним (достаточным) уровнем сформированности компонентов учебной деятельности: учебный интерес; целеполагание; учебные действия; контроль; оценка. Уменьшилось число детей, демонстрирующих низкий уровень сформированности данных компонентов.

При этом, наиболее существенные положительные изменения отмечены в отношении таких компонентов учебной деятельности, как

целеполагание и контроль. У большей части школьников данные компоненты сформированы на среднем уровне, следовательно, можно сделать вывод, что самостоятельная постановка цели и самоконтроль в процессе усвоения учебного материала у большинства обучающихся сформированы.

Результаты контрольного эксперимента позволяют констатировать: гармонизация стратегии семейного воспитания, обеспечивает положительные изменения формирования компонентов учебной деятельности детей.

Выводы по главе 2

Результаты эмпирического исследования позволяют констатировать.

1. Диагностическое обследование детей помощью методики: «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» Т.В. Репкиной, Е.В. Заики выявило высокий уровень сформированности у младших школьников таких компонентов учебной деятельности, как учебный интерес и учебные действия. Компоненты контроль и оценка сформированы на достаточном уровне. Компонент целеполагание сформирован на низком уровне, следовательно, можно сделать вывод, что самостоятельная постановка цели в процессе усвоения учебного материала затруднительна для большинства обучающихся.

2. Исследование стратегий воспитания в семьях младших школьников с помощью методики «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова выявило, что большая часть родителей (49%) реализует авторитетный стиль воспитания, при этом, значительное число родителей (27%) придерживаются авторитарного стиля в воспитании. Для части родителей характерен либеральный (16%) и индифферентный (8%) стиль воспитания.

3. Для изучения взаимосвязи стратегий семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности у младших школьников проводился корреляционный анализ изучаемых показателей по Спирмену. На основании статистической обработки данных установлено: существует достоверная положительная связь между авторитетной стратегией семейного воспитания и высоким уровнем сформированности компонентов учебной деятельности ($p \leq 0,01$); между авторитарной стратегией воспитания и низким уровнем сформированности таких компонентов учебной деятельности как целеполагание, оценка и учебный интерес ($p \leq 0,05$); между либеральной стратегией воспитания и низким показателем сформированности контроля, оценки, целеполагания и учебной деятельности ($p \leq 0,05$), между индифферентным стилем и низким уровнем по всем

компонентам учебной деятельности ($p \leq 0,05$) ребенка младшего школьного возраста.

Таким образом, наиболее высокие показатели сформированности компонентов учебной деятельности характерны для детей, воспитывающихся в семьях с авторитетной стратегией воспитания. При авторитарной стратегии семейного воспитания у детей снижен учебный интерес, имеются трудности в постановке целей и выполнении учебных действий. При либеральной и индифферентной стратегиях воспитания детям свойственно затруднение в постановке целей, отмечен слабый самоконтроль, интерес к учебной деятельности снижен. Проведенное исследование показало, что уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста определяется, в том числе стратегией семейного воспитания.

4. На основании полученных данных была разработана система психолого-педагогической работы с родителями, включающая лекции, разбор педагогических ситуаций, организацию «круглого стола»; проведение тренинга и др. Данная работа направлена на изменение установок родителей на выбор стратегии семейного воспитания как фактора развития учебной деятельности детей.

5. Диагностика, проведенная по результатам проведения формирующего эксперимента, показала положительные изменения в выборе родителями стратегий семейного воспитания: преобладающее число испытуемых придерживаются авторитетной стратегии; уменьшилась доля родителей, которым свойственны либеральная и индифферентная стратегии воспитания. В то же время число родителей, ориентирующихся на авторитарную стратегию воспитания, осталось неизменным, что говорит о необходимости продолжения указанной работы. Повторное изучение сформированности компонентов учебной деятельности у детей выявило положительные изменения исследуемых показателей.

Таким образом, гармонизация стратегии семейного воспитания, обеспечивает положительные изменения формирования компонентов учебной деятельности детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Традиционно семья считается главным институтом воспитания ребенка. Именно в семье ребенок проводит большую часть времени, следовательно, близкие взрослые влияют на него в наибольшей степени и закладывают основы формирования его личности.

Семейное воспитание может как положительно, так и отрицательно повлиять на развитие ребенка. Значительную роль в этом играют стратегии семейного воспитания, которых придерживаются родители. Несмотря на то, что в образовательных учреждениях подразумевается в большей степени получение детьми знаний, умений и навыков, очень часто родители возлагают на школу и воспитательные задачи, выходящие за рамки деятельности учебного заведения. Невыполнение или неэффективное выполнение воспитательной функции в семье ведет не только к нарушению личностного развития ребенка, но и касается всех сфер его жизни, в особенности приоритетной учебной деятельности.

Более того, для успешного обучения ребенку младшего школьного возраста необходимо и само участие родителей в учебной деятельности ребенка. Соответственно, успешное взаимодействие семьи и школы является одним из главных атрибутов развития у ребенка компонентов учебной деятельности.

В ходе исследования нами решены следующие задачи:

1. Изучена научная литература по проблеме исследования: охарактеризована специфика учебной деятельности младших школьников, рассмотрена роль семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности детей.

2. Подобран диагностический комплекс, позволяющий исследовать уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста, изучить стратегии семейного воспитания, а также взаимосвязь обозначенных категорий.

3. Эмпирическим путем выявлены уровни сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста, преобладающие стратегии воспитания в семье, а также взаимосвязь обозначенных категорий.

4. Разработана и реализована система психолого-педагогической работы с родителями, обеспечивающей формирование учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

5. Оценена эффективность проведенной работы.

Решение указанных задач позволило доказать гипотезу исследования, о том, что уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста определяется, в том числе преобладающей стратегией воспитания в семье: при этом авторитарная (подавляющая), либеральная (потакающая) и индифферентная (отвергающая) стратегии воспитания негативно влияют на процесс формирования компонентов учебной деятельности ребенка; система психолого-педагогической работы с родителями, направленная на гармонизацию стратегии семейного воспитания, обеспечивает оптимальный уровень сформированности компонентов учебной деятельности детей.

Таким образом, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агавелян В.С. Психология состояний: Теория и практика. Челябинск, 2000. 275 с.
2. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Образ родительства в контексте представлений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 4. <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN418.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
3. Арамачева Л.В., Ситдикова Е.А. Взаимосвязь стратегии семейного воспитания и уровня сформированности учебной деятельности детей младшего школьного возраста // Современное психолого-педагогическое образование. Красноярск, 2019. С. 88–91.
4. Бадма-Гаряева М.В. Развитие вычислительных навыков у учащихся 1 класса // Начальная школа. 1999. № 11. С. 21–23.
5. Берцфай Л.В., Поливанова К.Н. Диагностика действия контроля // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. М., 1981. С. 29–40.
6. Берцфай Л.В., Романко В.Г. Исследование особенностей рефлексивного контроля. Сообщение 1 // Новые исследования в психологии. 1981. № 2. С. 68–72.
7. Берцфай Л.В. Специфика учебного действия контроля // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 55–60.
8. Виноградова Н.Ф. Формирование у младших школьников универсальных учебных действий // Начальное образование. 2016. Т. 4. № 2. С. 3–5. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26499047> (дата обращения: 11.12.2019).
9. Вотинова О.М. Формирование эмоционально-нравственного опыта детей в дошкольном образовательном учреждении и семье: дис. канд. пед. наук. М., 2005. 203 с.

10. Гребенников И.В. Взаимодействия семьи и школы в воспитании учащихся. М., 1977. 56 с.
11. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 2000. 3-е изд., перераб. и доп. 184 с.
12. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986. 239 с.
13. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова [и др.] М., 1982. С. 10–21.
14. Дементьева И.Ф. Российская семья: проблемы воспитания: руководство для педагогов. М., 2000. 36 с.
15. Захарова А.В. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982. 234 с.
16. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997. 476 с.
17. Климова-Фюгнерова М. Эмоциональное воспитание в семье. Минск, 1981. 176 с.
18. Князева Т.Н. Я учусь учиться. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. М., 2004. 216 с.
19. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. М., 1987. 159 с.
20. Котова Е.А. Особенности связи родительских отношений и учебной деятельности в младшем школьном возрасте: вып. квалиф. работа. Пермь, 2016. 84 с.
21. Левяш И.Я., Левяш С.Е. Гуманитарно-культурологическая модель образования для всех. СПб., 2011. 292 с.
22. Липкина А.И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М., 2007. 326 с.

23. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009. 320с.
24. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. М., 1995. 282 с.
25. Максимова Т.П. Влияние формы кооперации младших школьников на развитие контрольно-оценочных действий // Развитие мотивационно-познавательной сферы младшего школьника в условиях учебной деятельности. Волгоград, 1985. 276 с.
26. Мальцева К.П. Самоконтроль в учебной работе младшего школьника. М., 1962. 389 с.
27. Матис Т.А. Формирование мотивации учения. М., 1983. 192 с.
28. Минияров В.М. Психология семейного воспитания / В.М. Минияров. М., 2000. 256с.
29. Нелюбина Ю.О., Сараева Е.В. Взаимосвязь семейных отношений с учебной мотивацией младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 8. URL: <http://e-koncept.ru/2019/192032.htm>. (дата обращения: 23.12.2019).
30. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. М., С. 90–94.
31. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М., 1996. 168 с.
32. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников / И. Осипова // Лучшие страницы педагогической прессы. 2004. № 1. С. 76–78.
33. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч.1 / М.Ю. Демидова [и др.] / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М., 2010. 215 с.
34. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. 528 с.
35. Петухова О.А. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников как социально-педагогическая проблема // Концепт. 2016. Т. 11. С. 811–815. URL: <https://e-koncept.ru/2016/86175.htm> (дата обращения: 23.11.2019).

36. Поливанова К.Н. Психологические формирования действия контроля в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. 1983. № 1. С. 65–68.
37. Поливанова К.Н. Психологические формирования действия контроля в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. 1983. № 1. С. 65–68.
38. Помощь родителям в воспитании детей / Пер. с англ. Общая ред. Предисловие В.Я. Пилиповского. М., 1992. 256 с.
39. Прутченко А.Я и жизнь (методические разработки социально-психологического практикума) // Воспитание школьников. 2001. № 3. 2429 с.
40. Психодиагностика детей / Сост. А.С. Галанов. М., 2002. 128 с.
41. Психологические тесты. / Под ред. А.А. Карелина. В 2 т. Т. 2. М., 2002. 248 с.
42. Реализация межпредметных и внутрипредметных связей в обучении и воспитании младших школьников: Межвузовский сборник научных трудов. Л., 1984. 132 с.
43. Режим дня младшего школьника: Ваш ребенок: азбука здоровья и развития от 6 до 10 лет. М., 2002. 24 с.
44. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Начальная школа. 1999. № 7. С. 19–24.
45. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск, 1993. 62 с.
46. Романко В.Г. Особенности рефлексивного контроля как учебного действия // Новые исследования в психологии. 1985. № 1 С. 65–71.
47. Степанов С.С. Стратегии семейного воспитания // Школьный психолог. 2000. № 8. С. 21–22.
48. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация Т.Л. Кузьмишиной [и др.] М., 2014. С.16–25.
49. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д, 2009. 214с.

50. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 1998. 288 с.
51. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988. 374 с.
52. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.] / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010. 159 с.
53. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 1999. 520 с.
54. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе. М., 2009. 344 с.
55. Шаповаленко И.В. Возрастная психология // Психология развития и возрастная психология / И.В. Шаповаленко. М., 348 с.
56. Шипицына Л.М., Казакова В.И., Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. М., 2003. 528 с.
57. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер. СПб., 1999. 655 с.
58. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1995, 342 с.
59. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 57–61.
60. Эльконин Д.В. Психология обучения младшего школьника. М., 1989. 63 с.
61. Leung K., Lau S., Lam W.L. Parenting styles and academic achievement: A crosscultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*. 44, 1998. P. 157–172.
62. Robinson C., Mandlaco B., Olsen S.F., Hart C.H. Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*. 77, 1995. P. 819–830.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Диагностика уровня сформированности базовых компонентов учебной деятельности

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности

(Авторы: Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

Цель: оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности.

Материал: а) качественное описание уровней; б) бланк опросника.

Форма проведения: индивидуально.

Теоретическое обоснование: структурные компоненты учебной деятельности:

1. Мотивы.
2. Цели и целеполагание.
3. Учебные действия.
4. Контроль.
5. Оценка.

Описание уровней сформированности учебной деятельности сможет помочь учителю или психологу обобщить накопленные ими наблюдения двумя способами:

– изучив качественные характеристики уровней компонентов, использовать их как непосредственную основу для обобщения и оценки учебной деятельности каждого ученика;

– использовать в качестве промежуточного средства оценки специальный набор вопросов (дается в качестве дополнения к описаниям уровней) и делать выводы по содержанию ответов на них.

Приступая к анализу, сначала необходимо составить таблицу по приведенной схеме (в ней пока заполняется только графа с фамилиями и именами учеников).

Таблица 3

Характеристика сформированности компонентов учебной деятельности
 учащихся ____ класса ____ школы
 _____ на _____ (дата составления таблицы)

Фамилия, имя	Компоненты учебной деятельности				
	Учебный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Контроль	Оценка
1					
2					
и т.д.					

Затем учитель вновь обращается к тексту, последовательно изучая описание основных параметров учебной деятельности и их уровней. После этого он, пользуясь таблицами 4-8, выносит заключение о том, какому из описаний в наибольшей степени соответствует учебная активность каждого ученика, и выставляет в таблице 3. соответствующий балл.

Таблица 4

Уровни сформированности учебно-познавательного интереса

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие интереса	Интерес практически отсутствует (исключение: положительные реакции на яркие и забавные вещи)	Безличное или негативное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые
2	Реакция на новизну	Положительные реакции возникают только на новый материал, связанный с конкретными фактами (но не теорией)	Оживляется, задает вопросы о новом фактическом материале; участвует в выполнении задач, более занимаясь ею, но не проявляя долговременной устойчивой деятельности
3	Любопытство	Положительные реакции возникают на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)	Оживляется и задает вопросы довольно часто; включается в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает

Продолжение таблицы 4

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
4	Ситуативный учебный интерес	Возникает на способы решения новой частной единичной задачи(но не системы задач)	Включается в процесс решения задачи,пытается самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца; после решения задачи интерес исчерпывается
5	Устойчивый учебно-познавательный интерес	Возникает на общий способ решения целой системы задач (но не выходит за пределы изучаемого материала)	Охотно включается в процесс выполнения заданий, работает длительно и устойчиво, принимает предложения найти новые применения найденному способу
6	Обобщенный учебно-познавательный интерес	Возникает независимо от внешних требований и выходит за рамки изучаемого материала. Непременно ориентирован на общие способы решения системы задач.	Является постоянной характеристикой ученика, ученик проявляет выраженное творческое отношение к общему способу решения задач, стремится получить дополнительные сведения, имеется мотивированная избирательность интересов.

Таблица 5

Уровни сформированности целеполагания

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие цели	Предъявляемое требование осознается лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведет себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования	Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал
2	Принятие практической задачи	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется	Осознает, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи и может ответить на соответствующие вопросы; в отношении теоретических задач не может дать отчета о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.

Продолжение таблицы 5			
Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
3	Переопределение познавательной задачи в практическую	Принимает познавательную задачу, осознает ее требование, но в процессе ее решения подменяет познавательную задачу практической	Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о ее содержании; возникшая познавательная цель крайне неустойчива; при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели
4	Принятие познавательной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; четко выполняется требование познавательной задачи	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя ее (не подменяя практической задачей и не выходя за ее требования), четко может дать отчет о своих действиях после выполнения задания
5	Переопределение практической задачи в познавательную	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней	Невозможность решить новую практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; четко осознает свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчет
6	Самостоятельная постановка новых учебных целей	Самостоятельно формулирует новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы; учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов действия и их применение в различных условиях

Уровни сформированности учебных действий

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	Не может выполнять учебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действий	Не осознает содержание учебных действий и не может дать отчета о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа) не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми
2	Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	Содержание действий и их операционный состав осознаются; приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно	Может дать отчет о своих действиях, но затрудняется в их практическом воплощении; помощь учителя принимается сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле; самостоятельные учебные действия практически отсутствуют
3	Неадекватный перенос учебных действий	Ребенок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, чтобы приурочить его к условиям конкретной задачи	Усвоенный способ применяет «слепо», не соотнося его с условиями задачи; такое соотношение и перестройку действия может осуществлять лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно
4	Адекватный перенос учебных действий	Умеет обнаружить несоответствие новой задачи и усвоенного способа; пытается самостоятельно перестроить известный ему способ. Однако может это правильно сделать только при помощи учителя	Достаточно полно анализирует условия задачи и четко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя. Осознает и готов описать причины своих затруднений и особенности нового

			способа действия
--	--	--	------------------

Продолжение таблицы 6

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
5	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую задачу, самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делает это постепенно, шаг за шагом и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу	Критически оценивает свои действия, на всех этапах решения задачи может дать отчет о них; нахождение нового способа осуществляется медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью самостоятельно
6	Обобщение учебных действий	Опирается на принципы построения способов действия и решает новую задачу «с хода», выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа	Овладевая новым способом, осознает не только его состав, но и принципы его построения (то есть то, на чем он основан), осознает сходство между различными модификациями и их связи с условиями задач

Таблица 7

Уровни сформированности действий контроля

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие контроля	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой; допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторенных действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя в отношении неоднократно повторенных действий; часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников
2	Контроль на уровне произвольного внимания	В отношении многократно повторенных действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и произвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку, не может обосновать	Действуя как бы неосознанно, предугадывает правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в

		своих действий	знакомых и не исправляет
--	--	----------------	--------------------------

Продолжение таблицы 7

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
3	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	При выполнении нового действия введенная его схема осознается, однако затруднено одновременное выполнение учебных действий и их соотнесение со схемой; ретроспективно такое соотнесение продельывает, ошибки исправляет и обосновывает	В процессе решения задачи не использует усвоенную схему, а после ее решения, в особенности по просьбе учителя может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторенных действиях ошибок не допускает или легко их исправляет
4	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания.	Непосредственно в процессе выполнения действия ученик ориентируется на усвоенную им обобщенную его схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок.	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует ее адекватность новым условиям
5	Потенциальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действие коррективы	Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно. Без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям
6	Актуальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, самостоятельно обнаруживает ошибки, вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи, и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий еще до начала их фактического

			выполнения
--	--	--	-------------------

Уровни сформированности действия оценки

Уровень	Название уровня	Основной диагностический признак	Дополнительные диагностические признаки
1	Отсутствие оценки	Ученик не умеет, не стремится, и не имеет потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает ее некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи
2	Неадекватная ретроспективная оценка	Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя	Пытаясь по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи
3	Адекватная ретроспективная оценка	Способен самостоятельно оценить собственные действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не способен оценить собственных возможностей перед решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников
4	Неадекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, стремится оценить свои возможности относительно ее решения. Однако, при этом учитывает лишь факт езнакомости или незнакомости, а не возможности изменения известных ему способов действия	Оценивает уже решенные им задачи свободно и аргументированно; стремится оценивать свои возможности в решении новых задач, нередко допускает ошибки, учитывает только внешние признаки задачи, а не ее структуру; не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя
5	Потенциально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может оценить собственные возможности в ее решении, но только с помощью учителя.	Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия.
6	Актуально-адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, способен самостоятельно оценить свои возможности в ее решении.	Самостоятельно определяет еще до решения задачи свою возможность или невозможность ее решать.

С целью повышения точности выставляемых оценок следует иметь в виду некоторые общие положения:

1. В чистом виде описанные уровни сформированности компонентов учебной деятельности существуют далеко не всегда. Следует ориентироваться на наиболее существенные особенности проявлений каждого из компонентов в учебных ситуациях разного типа (классная работа, домашняя работа, контрольные задания и прочее).

2. В характеристике более высокого уровня сформированности у каждого из компонентов могут сохраняться определенные свойства, которые проявились ранее. Поэтому следует учесть, что отдельно взятый сам по себе признак нечасто означает, что данный уровень уже достигнут. Его непременно нужно сопоставить с другими признаками и более внимательно исследовать описание того уровня, где он выступает как новое проявление в развитии.

3. Характеристики компонентов учебной деятельности могут проявляться в разных учебных ситуациях, но все учебные ситуации одинаковы при диагностике: наиболее информативным и более точным диагностически является поведение ученика в процессе обдумывания и решения учебной задачи, когда на первом уровне оказываются способы действий и их соответствие условиям задачи.

4. Установление некоторых проявлений уровня сформированности компонентов учебной деятельности часто трудно осуществимо без создания учителем специальных условий в учебной работе с учениками. Существует несколько таких условий:

– организация учебной работы таким образом, чтобы она включала в себя сотрудничество с учителем, в процессе которого обучающемуся могла быть оказана помощь в той или иной форме, и помощь оказывалась бы до тех пор, пока ученик не смог бы решить эту задачу;

– внедрение новой задачи, которая по отдельным внешним признакам отражает уже известную ученику, но по содержанию отличается от задач

ранее усвоенных;

– на всех этапах работы необходимо систематически давать ученикам различные вопросы, требующие от него уточнения того, что он должен сделать, что делает, что должен узнать, что узнал, что нового в задаче или его действиях, что мешает решить задачу, каким образом преодолены возникшие затруднения. Суть этих ответов позволяет судить об уровне осознанности учеником и стоящих целей, и своих действий, и своих возможностей действовать и вносить какие-либо коррективы.

5. При оценке компонентов учебной деятельности, следует иметь в виду, что при этом следует опираться на два центральных критерия:

– по наиболее типичным, часто проявляющимся особенностям поведения и эмоциональных реакций ученика;

– по максимальным возможностям, доступным ученику, хотя они могут проявляться изредка. В таких случаях следует учитывать максимально доступные качества деятельности, при этом в одних случаях именно в эту сторону нужно повысить балл при оценке уровня, если данное отдельное качество не вызывает сомнения и не противоречит структурным компонентам данного уровня; либо, напротив, обнаруживая не один, а несколько признаков нового уровня, видит их неустойчивость и тогда ставит оценку так: 4(3).

6. Следует иметь в виду, что психическое развитие является процессом динамичным, стремящимся двигаться не только по прямой линии.

7. Описанные выше уровни сформированности основных компонентов учебной деятельности не нужно соотносить с учебными оценками в виде отметок. Дело в том, что у «отличника» или «хорошиста», имеющего систематически хорошие отметки, уровень сформированности отдельных компонентов может быть не очень высок. Например, у него может быть большой разрыв между его действиями в условиях стандартных, типичных задач и действиями в случае неожиданного для него изменения их условий: учитель часто думает, что он «просто растерялся», а на самом деле речь идет

о недостатках целеполагания.

8. В ряде случаев оценка уровня сформированности учебной деятельности не может быть выполнена с первого раза, как у учителя не всегда есть набор необходимых наблюдений. Если трудности возникают только по отношению к отдельным ученикам, целесообразно поработать с ними над новым и старым учебным материалом индивидуально. В ряде случаев нужна консультация психолога. Некоторым учителям помогает систематическое ведение дневника, где записываются накапливаемые наблюдения, проблемы, варианты их решения как с классом в целом, так и с отдельными учениками.

Оценка уровня сформированности компонентов учебной деятельности по опроснику. Инструкция:

Перед Вами находится список вопросов о различных проявлениях учебной деятельности ученика. Ваша задача, опираясь на результаты постоянного наблюдения за поведением ученика на уроках и знания о том, что и каким образом он делает в условиях выполнения самостоятельной работы в классе и дома, дать четкий ответ на каждый вопрос, используя предложенные варианты ответов.

При ответах на вопросы придерживайтесь следующих правил:

1. Учитывайте все те особенности поведения ученика, которые проявляются в наиболее существенных учебных ситуациях, т.е. в первую очередь тогда, когда есть возможность говорить о принятии и решении учебной задачи (задачи, где главным является выделение способов действий с учебным материалом). Именно такие ситуации с точки зрения оценки качественных особенностей учебной деятельности являются наиболее информативными и показательными.

2. Фиксируйте прежде всего наиболее типичные устойчивые особенности поведения ученика как показатели наиболее естественных для него проявлений учебной деятельности, но непременно обратите внимание и на то, что проявляется в самое последнее время, сравнивая это с типичными

формами.

3. Старайтесь характеризовать особенности учебной деятельности по состоянию на данный момент учебного процесса, а не по состоянию на полгода или год назад, ибо за это время учебная деятельность могла претерпеть существенные изменения.

Для проведения работы необходимо:

– зафиксировать все ответы по каждому ученику в специальной таблице, составленной таким образом, что против фамилии каждого ученика вы последовательно пишете выбранный Вами ответ (например, 16, 26, 30 и т.д.);

– пользуясь «ключом» для обработки результатов, определите уровень сформированности каждого из компонентов и составьте новую (итоговую) таблицу.

Обработка результатов.

Для самостоятельного анализа своих ответов учителю предлагается в качестве основы обработки использовать приведенную ниже таблицу. В ней зафиксированы не все ответы, которые могут быть «приписаны» каждому из уровней, а только наиболее показательные. При неуверенности в постановке оценки следует обратиться к основному тексту с описанием уровней сформированности того или иного компонента, чтобы сформулировать более основательную оценку относительно этого компонента у данного ученика.

В таблице 9 представлен ключ для обработки результатов по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности (с применением опросника).

Обработка результатов по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности (с применением опросника).

Компоненты учебной деятельности	Уровни	Индексы ответов	
		Часть А	Часть Б
Учебно-познавательный интерес	1	1а, 2а, 4а	1а, 2а, 4а
	2	1б, 2б, 4б, 5а	4б, 5а
	3	6а, 7б, 8а	6а, 7б, 8б
	4	3б, 5б, 6б, 8б, 9б	3б, 5б, 6б, 9б
	5	3а, 10б, 11б, 12б,	10б, 11а, 12а,
	6	13а 12б, 13б	13а 12б, 13б
Целеполагание	1	2а, 3а, 6а, 16а, 17а	2а, 3, 16а
	2	3б, 16б, 17б	16б
	3	6б, 14б, 18а	14б, 17а, 19а
	4	15б, 18б, 17в, 19а	15б, 18а, 19б
	5	19б, 20а	20а
	6	20б	20б
Учебные действия	1	21а, 22а	21 а, 22а
	2	23а, 24а	23а, 24а
	3	6б, 14б, 18а	21б, 24б, 26б
	4	23б, 24в, 25а, 26в,	27а
	5	27б	23б, 24б, 25а,
	6	2б, 28а 28б	26в, 27б 26г, 28а 28б
Действие контроля	1	29а, 30а	29а, 30а
	2	29б, 30б, 31 а	29б, 31б, 32а
	3	29в, 31б, 32б	29в, 31б, 32а
	4	30в, 33а, 34а	30в, 33а, 34а
	5	33б, 34б	33б, 34б
	6	33в	33в
Действие оценки	1	35а, 36а	
	2	35б, 35в, 36б	
	3	35г, 36в, 37б	
	4	37в	
	5	37г	
	6	37д	

Интерпретация результатов:

Учитель обобщает собранные сведения о каждом ученике, накапливающиеся в процессе уроков различной сложности, в результате анализа работ, выполненных учениками самостоятельно, бесед с учениками и родителями и пр. Подобная аналитическая работа необходима педагогу для

того, чтобы выявить «слабые звенья» в способах своей работы, определять индивидуальные варианты становления личности учеников, выбирать формы работы с классом и отдельными учениками так, чтобы обеспечивать не только накопление конкретных знаний, но и закладывать внутренние механизмы процесса учения и развития.

Таблица 10

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности
Часть А (основная)

№	Вопросы	Варианты ответов
1	2	3
1.	Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова)	а) безразлично б) эмоционально
2.	Каким образом ученик вникает в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа	а) неохотно, безразлично б) охотно
3.	Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий?	а) очень легко б) работает сосредоточенно
4.	Задаёт ли ученик вопросы по новому фактическому материалу?	а) нет б) задаёт
5.	Как ученик относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)?	а) удовлетворяет любой ответ б) добивается содержательного ответа
6.	Пытается ли ученик самостоятельно выполнять практические задания?	а) нет, охотно прибегает к внешней помощи б) да
7.	Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)?	а) безразлично б) эмоционально
8.	Задаёт ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет (почти никогда) б) задаёт
9.	Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи?	а) безразлично б) эмоционально
10.	Пытается ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет б) да
11.	Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы?	а) нет б) да
12.	Стремится ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала?	а) нет б) да
13.	Проявляет ли ученик стремление систематически получать новую информацию вне школы и учебников (читает дополнительную литературу, посещает кружок)?	а) нет (изредка) б) да

Продолжение таблицы 10

№	Вопросы	Варианты ответов
1	2	3
14.	Способен ли ученик правильно ответить на вопрос «Что нужно узнать?» до начала решения задачи?	а) нет б) да
15.	Способен ли ученик ответить на вопросы: «Что ты должен был узнать?» и «Что узнал нового?» - после решения задачи?	а) нет б) да
16.	Различает ли ученик задачи, нуждающиеся в разных способах решения, при их внешнем сходстве (по сюжету, формулировке элементов условия)?	а) нет б) да
17.	Как ученик вникает в решение новой теоретической задачи (выделяет новые понятия, их свойства, следствия)?	а) не включается б) включается, но затем теряет ее основную цель, сводит ее лишь к результату в) включается, сохраняя все существенное содержание цели
18.	Способен ли ученик, после решения теоретической задачи содержательно обосновать способы действия?	а) нет б) да
19.	Решив теоретическую задачу, может ли ученик объяснить связь ее способа с уже известным ему?	а) нет б) да
20.	Решив теоретическую задачу, пытается ли ученик продумать сам новые задачи, вытекающие из данного способа (принципа)?	а) нет б) да
21.	На что направлена основная активность ученика при решении новых задач?	а) на копирование действий (указаний) других (учителя, учеников) б) самостоятельный поиск решения
22.	Способен ли ученик самостоятельно пояснить свои действия, после решения задачи?	а) нет б) да
23.	Способен ли ученик решить новую задачу самостоятельно?	а) нет б) да
24.	Пытается ли ученик при решении новой задачи использовать уже опробованные им способы?	а) нет б) да, чаще всего неправильно, не вносит изменений в) да (с учетом изменений в условиях)
25.	Если ученик использует для решения задачи способ, непригодный для данной задачи. Способен ли он без участия учителя найти свою ошибку?	а) нет б) да
26.	Способен ли ученик вносить изменения в усвоенный ранее способ действий	а) нет б) только с помощью в) пытается сделать сам, но не может

	соответствии с условиями новой задачи?	г) может самостоятельно
--	--	-------------------------

Продолжение таблицы 10

№	Вопросы	Варианты ответов
1	2	3
27.	Способен ли ученик после неудачных попыток решить задачу верным способом, объяснить причину неудач?	а) практически нет б) может
28.	Умеет ли ученик на определенном этапе прохождения материала при введении новых способов действия увидеть его принципиальную общность с известными ему ранее, и выделить этот принцип?	а) нет б) да
29.	Допускает ли ученик при решении знакомых задач ошибки одного типа?	а) да б) иногда в) нет
30.	Способен ли ученик, решая знакомые задачи самостоятельно обнаруживать и исправлять допущенную ошибку?	а) нет б) в некоторых случаях в) нет
31.	Умеет ли ученик обосновывать ошибку на изученное правило, на использование известного способа?	а) нет б) да
32.	Как поступает ученик, если ему показывают на наличие ошибки (учитель, ученики или родители)?	а) некритически исправляет б) исправляет после того, как поймет основание критики
33.	Если ученик использует для решения задачи способ, который приводит к совершению ошибок, способен ли ученик обнаружить, стал ли причиной ошибки именно этот способ?	а) нет б) только с помощью в) может самостоятельно
34.	Способен ли ученик дать объяснение причинам подобных ошибок (соотнести способы действий, обосновать пригодность одного и непригодность другого)?	а) нет б) да
35.	Как ученик объясняет правильность выполнения заданий, решения задач при отсутствии?	а) не обосновывает б) ссылается на свои отметки, слова учителя в) ссылается на образец, правило, схему г) выделяет содержательную связь между условиями (особенностями) задачи и своими действиями)
36.	Как относится ученик к критике его действий, решений, знаний со стороны учителя (учеников)?	а) безразлично б) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критики

		в) стремится разобраться в основании критики
--	--	--

Окончание таблицы 10

№	Вопросы	Варианты ответов
1	2	3
37.	Может ли ученик оценить свои возможности решить новую задачу?	а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи) б) оценивает, ссылаясь на свои удаchi (неудачи) в прошлом опыте в) ссылается на известное правило (сходных по типу задач) г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного ему способа д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и своих действий)

Таблица 11

Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности

Часть Б. (дополнительная)

№	Вопросы (утверждения)	Варианты ответов
1	2	3
1.	Ученик проявляет абсолютно безразличное отношение к новому фактическому материалу	а) часто (или почти всегда) б) редко (или никогда)
2.	Ученик неохотно или безразлично включается в работу с новыми практическими задачами.	а) часто б) редко
3.	При выполнении новых практических задач ученик может отвлекается	а) часто б) редко
4.	Ученик задает вопросы по новому фактическому материалу	а) никогда (редко) б) часто
5.	Задав вопрос, ученик удовлетворяется любым ответом (даже бессодержательным или не относящимся к заданному им вопросу)	а) всегда б) редко
6.	При решении практических задач ученик легко отказывается от попыток самостоятельно действовать (прибегает к помощи или бросает)	а) часто б) редко
7.	На новый теоретический материал ученик дает абсолютно безразличную реакцию.	а) часто (всегда) б) редко (никогда)
8.	Ученик задает вопросы по новому теоретическому материалу.	а) никогда (редко) б) часто
9.	По достижению успеха в решении задачи, ученик выражает удовольствие (радость)	а) редко б) часто
10.	Ученик стремится давать ответы по новому	а) никогда

	теоретическому материалу	б) иногда (часто)
11.	Вопросы, задаваемые учеником по новому теоретическому материалу, выходят за пределы темы, показывая его размышления	а) никогда б) иногда (часто)

Продолжение таблицы 11

№	Вопросы (утверждения)	Варианты ответов
1	2	3
12.	Ученик старается делать самостоятельные выводы из нового материала.	а) никогда б) иногда (часто)
13.	Ученик находит желание получать новую информацию во внеурочное время путем чтения дополнительной литературы и др.	а) никогда (редко) б) часто
14.	Ученик способен верно отвечать на вопрос «Что нужно сделать?» еще до решения задачи.	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
15.	Ученик способен дать ответ на вопросы «Что ты должен был узнать?» или «Что узнал нового?» после решения задачи.	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
16.	Ученик путает (не различает) практические задачи, сходные внешне (по сюжету, формулировке), но требующие разных способов решения.	а) часто б) редко (никогда)
17.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик в процессе решения заменяет задачей практической.	а) всегда (часто) б) редко (никогда)
18.	Включаясь в решение теоретической задачи, ученик стремится найти общий принцип действия в задачах данного класса	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
19.	Решив теоретическую задачу, ученик может содержательно обосновать способ решения.	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
20.	После решения теоретической задачи, ученик пытается на ее основе сформулировать новые задачи	а) никогда (изредка) б) часто (всегда)
21.	При решении новой задачи ученик ограничивается механическим копированием действий учителя или других учеников.	а) часто (всегда) б) никогда (редко)
22.	По завершению решения задачи ученик может рассказать о порядке своих действий.	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
23.	Решить новую задачу ученик самостоятельно не способен, необходима помощь учителя.	а) всегда (часто) б) это очень редко (никогда не бывает)
24.	При решении новой задачи ученик использует знакомый способ, опираясь на внешнее сходство с усвоенными задачами (не замечает новизны задачи, не принимает косвенных подсказок)	а) часто, при этом не обнаруживает его непригодность б) часто, но может увидеть проблему в) почти никогда
25.	В случае, если условия задачи не соответствуют применяемому для решения задачи способу ученик может сам обнаружить это несоответствие	а) почти никогда б) практически всегда

26.	Ученик способен перестроить усвоенный ранее способ действия в соответствии с условиями новой задачи	а) никогда б) способен, но с помощью в) пытается самостоятельно, но не всегда может без помощи довести до конца г) часто делает это самостоятельно
-----	---	---

Окончание таблицы 11

№	Вопросы (утверждения)	Варианты ответов
1	2	3
27.	После неудачных попыток решить задачу ученик может четко объяснить причину затруднений	а) почти никогда б) практически всегда
28.	Ученик умеет обнаруживать систему построения действий, соотнося усвоенные ранее способы с новыми, найденными при введении новых условий	а) никогда б) иногда (чаще при некоторой помощи) в) часто (всегда)
29.	Решая знакомые задачи, ученик допускает одни и те же ошибки	а) часто (всегда) б) иногда в) почти никогда (в отдельных случаях)
30.	При допущении ошибки в знакомой задаче, ученик может самостоятельно ее найти и исправить	а) никогда б) иногда в) часто (всегда)
31.	Ученик может объяснить указанную учителем или обнаруженную самостоятельно ошибку при использовании усвоенного способа.	а) никогда (редко) б) часто (всегда)
32.	Ученик исправляет ошибку, указанную учителем, но не стремится в ней разобраться	а) всегда (очень часто) б) никогда не делает этого, пока не поймет в чем и почему ошибся
33.	При использовании способа действий, не отвечающего условиям новой задачи, ученик способен обнаружить вызванные этим ошибки	а) никогда б) часто, но нуждается в небольшой помощи в) способен, во большинстве случаев самостоятельно
34.	Ошибки, возникающие по причине применения способа, которые не соответствует новым условиям задачи, понимает и может четко объяснить причину их появления	а) никогда б) часто, необходима помощь в) практически всегда

Методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова

Отметьте в таблице 12 выбранные варианты ответов.

Таблица 12

Обработка и интерпретация результатов методики «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова

Стиль поведения	Номера вопросов									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Авторитетный	Б	В	В	Г	В	Г	А	Б	Г	Б
Авторитарный	А	А	Г	В	Б	Б	Б	А	А	А
Либеральный	В	Б	Б	Б	А	А	Г	В	В	В
Индиферентный	Г	Г	А	А	Г	В	В	Г	Б	Г

1. Чем, по вашему мнению, в большей мере определяется характер человека: наследственностью или воспитанием?

А. Преимущественно воспитанием.

Б. Сочетанием врожденных задатков и условий социальной среды.

В. Главным образом врожденными задатками.

Г. Ни тем, ни другим, а жизненным опытом.

2. «Дети воспитывают своих родителей», вы согласны с этим утверждением?

А. Это игра слов, софизм, едва ли относящийся к действительности.

Б. Абсолютно с этим согласен.

В. Согласен с этим при условии, что нельзя забывать и о традиционной роли родителей в воспитании своих детей.

Г. Затрудняюсь ответить, не задумывался об этом.

3. Какое из суждений о воспитании вам более близко?

А. Если вам больше нечего сказать ребенку, скажите ему, чтобы он пошел умыться (Эдгар Хоу).

Б. Цель воспитания — научить детей обходиться без нас (Эрнст Легуве).

В. Детям нужны не поучения, а примеры (Жозеф Жубер).

Г. Научи сына послушанию, тогда сможешь научить и всему остальному (Томас Фуллер).

4. Считаете ли вы, что родители должны просвещать детей в вопросах половой жизни?

А. Меня никто такому не учил, и их сама жизнь научит.

Б. Считаю, что родителям следует в простой форме удовлетворять возникающий у детей интерес к этим вопросам.

В. Когда дети достаточно повзрослеют, нужно будет завести разговор и об этом. А в школьном возрасте главное — оградить их от проявлений безнравственности.

Г. Да, в первую очередь это должны сделать родители.

5. Следует ли родителям давать ребенку деньги на карманные расходы?

А. Если попросит, можно и дать.

Б. Лучше всего регулярно выдавать определенную сумму на конкретные цели и контролировать расходы.

В. Целесообразно выдавать некоторую сумму на определенный срок (на неделю, на месяц), тогда ребенок сам будет учиться планировать свои расходы.

Г. Когда есть возможность, можно иной раз дать ему какую-то сумму.

6. Как вы поступите, если узнаете, что вашего ребенка обидел одноклассник?

А. Огорчусь, постараюсь утешить ребенка.

Б. Стану выяснять отношения с родителями обидчика.

В. Дети сами лучше разберутся в своих отношениях, тем более что их обиды недолговременны.

Г. Дам ребенку совет ребенку, как ему лучше поступать в таких ситуациях.

7. Как вы отнесетесь к сквернословию ребенка?

А. Постараюсь довести до его понимания, что в нашей семье, да и вообще среди порядочных людей, это не принято.

Б. Сквернословие нужно пресекать в зародыше! Без наказания тут нельзя обойтись, а от общения с невоспитанными сверстниками ребенка впредь нужно оградить.

В. Подумаешь! Все мы знаем эти слова. Зачем придавать этому значение, пока это не выходит за разумные пределы.

Г. Ребенок вправе выражать свои чувства, любым способом, даже тем, что нам не по душе.

8. Дочь-подросток хочет провести выходные у подруги на даче, где соберется компания сверстников в отсутствие родителей. Отпустили бы вы ее?

А. Ни в коем случае. Такие сборища до добра не доводят. Если дети хотят отдохнуть и повеселиться, пускай делают это под надзором старших.

Б. Возможно, если знаю ее друзей как порядочных и надежных ребят.

В. Она вполне разумный человек, чтобы самой принять решение. Хотя, конечно, в ее отсутствие буду немного беспокоиться.

Г. Не вижу причины запрещать.

9. Какова будет ваша реакция, если вы узнаете, что ребенок вам солгал?

А. Постараюсь вывести его на чистую воду и пристыдить.

Б. Если повод не слишком серьезный, не стану придавать значения.

В. Расстроюсь.

Г. Попробую разобраться, что его побудило солгать.

10. Считаете ли вы, что подаете достойный пример ребенку?

А. Безусловно.

Б. Стараюсь.

В. Надеюсь.

Г. Не знаю.

Чем больше преобладание одного из типов ответов (в определенной табличной строке), тем более выражен в вашей семье определенный стиль воспитания.

Отсутствие типа ответа, количественно преобладающего над другими, означает, что, вероятно, в семье проявляется противоречивый тип воспитания. Нет четких принципов, поведение родителей диктуется настроением, актуальным в момент действия. Постарайтесь понять, каким же вы все-таки хотите видеть своего ребенка, а также самого себя как родителя.

Авторитетный стиль (1-я строка в таблице ответов). Вы осознаете, насколько важную роль играете в становлении личности ребенка, и в то же время признаете его собственное право на развитие. Четко понимаете, какие требования стоит диктовать, а какие обсуждать. В рамках разумного готовы пересматривать свои позиции.

Авторитарный стиль (2-я строка в таблице ответов). Вы отчетливо представляете, каким должен вырасти ваш ребенок, и максимально стараетесь привести его к этому. В своих требованиях вы, возможно, очень категоричны и неуступчивы. Поэтому ребенку бывает неуютно под вашим контролем.

Либеральный стиль (3-я строка в таблице ответов). Вы очень цените своего ребенка, и думаете, что его слабости простительны. Общение строится легко и беззаботно, вы доверяете ему, не склонны к ограничениям и запретам. Возможно, стоит задуматься: справляется ли ваш ребенок с этой свободой?

Индифферентный стиль (4-я строка в таблице ответов). Трудности. Встречающиеся в процессе воспитания не являются для вас приоритетными, так как и других забот у вас немало. Свои проблемы ребенку чаще всего приходится решать самому. Но ведь он имеет полное право надеяться на большее участие и поддержку со стороны родителей.

Конспекты занятий в рамках разработанной системы психолого-педагогической работы с родителями, обеспечивающей формирование учебной деятельности детей.

1. Лекция «Мироощущение младшего школьника».

Организационный момент.

– Добрый день уважаемые родители. Рады приветствовать вас. Сегодня мы попробуем с вами познакомиться с миром чувств наших детей. Тема нашего занятия – «Мироощущение младшего школьника». А вы задумывались о том, насколько по-разному вы и ваш ребенок видите мир, даже просто посмотрев в окно? Попробуйте привести примеры того, как в одной и той же ситуации ваши с детьми мнения расходились?

Основная часть:

– Для начала, мы расскажем вам, почему же дети на начальном этапе обучения имеют трудности, не могут сразу учиться и жить как мы с вами. Как помочь школьнику успешно развиваться в доступной среде, осознавая, что в нем не заложено наше понимание мира.

Каждый год к трудностям в физиологических изменениях, которые требуют привыкания и развития добавляются и трудности с восприятием более сложной программы. Чтобы обучение было эффективным и успешным, и ребенок справлялся с нагрузкой, необходимо рационально, продумано до мелких деталей организовать быт ребенка, а именно, строго следовать режиму дня.

Режим дня у детей – это порядок чередования различных видов деятельности и отдыха детей в течение суток. Разумная своевременная организация режима дня поможет нормальному росту и развитию организма детей, сделает крепче их здоровье и в то же время прививает им полезные привычки, навыки, помогает укреплению их воли, формированию определенного ритма деятельности. Режим дня организовывается с учетом

анатомо-физиологических особенностей и состояния здоровья и предусматривает некоторую продолжительность нескольких видов деятельности, отдыха и сна, в том числе проведения времени на открытом воздухе, регулярные приемы пищи, выполнение правил личной гигиены. Неверное чередование данных видов деятельности, сокращение продолжительности ночного сна, уменьшение времени отдыха на свежем воздухе приводят к скорой истощаемости центральной нервной системы детей, снижают работоспособность, что влияет на успеваемость ребенка. С раннего детства необходимо следить за соблюдением режима дня. Утренние часы – это время наиболее высокой работоспособности организма, поэтому в режиме дня они отводятся на наиболее трудные виды деятельности.

В возрасте 9-10 лет главным видом деятельности ребенка является учебная деятельность. Так как занятия начинаются в 8.30, ребенку следует вставать не позднее 7 ч. Ему нужно застелить постель (он должен делать это самостоятельно), сделать гимнастику, умыться, причесаться, а детям этого возраста свойственна медлительность.

Затем завтрак и отправление в школу. Следует выйти из дома заранее, чтобы не прийти в школу «впритык», иначе, заняв свое место только после звонка, ребенок расслабляется (после напряжения из-за опоздания) и не может быстро включиться в работу.

После школы, в зависимости от физиологических и возрастных потребностей, ребенок нуждается в непродолжительном отдыхе – сон, либо проведение времени на свежем воздухе. Далее, время распределяется в зависимости от наличия дополнительных занятий, вида деятельности (спорт, интеллектуальная, творческая деятельность), но с обязательным наличием «свободного времени», примерно 1 час, и время на самообслуживание – не менее двух часов (умывание, одевание, питание, гимнастика, поддержание чистоты и т.д.). Перед сном ребенку необходимо почистить зубы, умыться, помыть ноги (самостоятельно) и отправиться спать. Ложиться в кровать следует не позднее 22:00, чтобы сон длился не менее 9 часов[43].

Практическая часть:

– Уважаемые родители, у вас на столах лежат листы бумаги и ручка. Попробуйте составить два режима дня – свой и своего ребенка. Найдите совпадения и различия. Сходится ли режим дня ребенка с тем, который мы с вами сегодня обсудили?

– Каковы ваши наблюдения о влиянии режима дня вашего ребенка на успешность его обучения?

Заключительная часть.

– Спасибо за внимание. Надеемся, вы сегодня получили множество полезной информации. Чтобы наша встреча стала еще продуктивнее, заполните пожалуйста следующую анкету:

- 1) «Каковы были ожидания от лекции?».
- 2) «Были ли оправданы ваши ожидания?».
- 3) «Какая информация оказалась для вас полезной?».
- 4) «Какая информация не оказалась для вас новой?».

2. Анкетирование «Собираем портфель».

Организационный момент:

– Здравствуйте, уважаемые родители. Сегодня вас ожидает не совсем обычна анкета, на вопросы которой следует отвечать честно и искренне. Перед вами стоит задача вспомнить и проанализировать, каким образом вы принимаете участие в сборе ребенка в школу, и принимаете ли?

Для заполнения анкеты просим вас сесть за подготовленные столы. На них уже лежат анкеты и ручки. Анкета содержи в себе вопросы с вариантами ответов и открытые вопросы. В вопросах вы отмечаете наиболее подходящий вам вариант ответа. При отсутствии данных ответов, впишите собственный в специально отведенном для этого месте. Время, отведенное на заполнение анкеты – 20 минут.

Основная часть.

Родители заполняют анкеты.

Обсуждение вопросов, по желанию: публичное выступление с ответами на вопросы анкеты и анализ установленного в семье режима сбора (плюсы и минусы, что можно было бы изменить и нужно ли это менять).

Заключительная часть.

– Спасибо за ответы и ваше желание поделиться собственным опытом в ежедневной подготовке к школе. До свидания.

Таблица 13

Анкета для родителей «Собираем портфель».

№ ПП	ФИО: _____
1.	Кто собирает портфель? А) Родители. Б) Ребенок. В) Совместно.
2.	Когда портфель готов к новому учебному дню? А) Вечером. Б) Утром. В) Никогда. Другое: _____
3.	Помогаете ли вы выполнять домашнее задание ребенку? А) Да, делаем вместе. Б) Да, но только, когда обращается за помощью. В) Нет, сам справляется. Г) Нет, принципиально. Другое: _____
4.	Участвует ли ваш ребенок в выборе одежды для похода в школу? Ответ: _____
5.	Сколько остается минут до урока, когда ребенок заходит в школу? Бывает ли, что он опаздывает? Если да, то каковы причины? Ответ: _____
6.	Посещаете ли вы родительские собрания? И как часто? Ответ: _____

3. Дискуссия «Педагогические ситуации».

Организационный этап.

– Добрый день, уважаемые родители. Сегодня в ходе занятия мы попробуем спроецировать на себе стрессовые ситуации, погрузившись в среду младшего школьника.

Основной этап.

В начале занятия родителям было предложено представить себя ребенком 10 лет, описать свой день на бумаге – учебный день, начиная с подъема и до ночного сна; как именно одеваются, во сколько завтракают и собираются в школу, затем описывали свой школьный день и вечернее время (уроки, дополнительные занятия, досуг вместе с родителями). Это позволило погрузить родителя в режим дня их детей.

Далее, для погружения в эмоциональную сферу ребенка, родителям были предоставлены карточки с отношением к одной и той же ситуации со стороны взрослого и ребенка. Например, всем известное:

- «Почему ты получил двойку? Это плохо!»;
- «Полкласса получили двойки! Я не один такой!»;
- «Мне неважно, что получили остальные! Не нужно на них равняться!».

Родитель злиться от непонимания и беспомощности, ребенок же в этот момент чувствует тотальную несправедливость и отдаление от родителя, который его не хочет понять.

Родители разделились на группы по 3 человек для обдумывания выданной на группу карточки и ответов на вопросы: что чувствует ребенок? Что чувствует родитель? Бывали ли вы в данной ситуации? Если да, то какими были ваши действия? Какие слова могли бы привести данный диалог к более благоприятному результату?

После обсуждения, которое длилось 10 минут, группы презентовали свои высказывания и их анализ.

Далее, тем же группам были выданы педагогические ситуации. Для начала члены группы обсудили кейс, распределили роли. Задачей было разыграть ситуацию, а затем, прочувствовав роли, попробовать решить кейс.

Примеры педагогических ситуаций:

1. На классном часу дети писали «письмо в будущее», в котором упоминали о том, кем бы хотели стать, когда вырастут. Непосредственно

перед тем, как приступить к письму, учитель предложил обсудить, что именно можно написать себе взрослому. Говоря о профессиях, ребята стали называть те, которые им известны и интересны, а ученица подняла руку с твердым намерением Даша выразить свое мнение: «Я вот пока не решила, кем стану. Работать на заводах и фабриках – только здоровье портить. В большом городе тоже не хочу дышать выбросами, а в деревне скучно. Учителем было бы интересно – но это значит испортить себе нервы. Мне хочется интересную работу, где я буду творить, а не выполнять одно и тоже как робот.»

Ира на это ответила: «Ну и фантазии у тебя! Мне неважно какая будет работа, главное, чтобы денег много платили. Мои родители всегда так говорят!»

Одноклассники задумались о том, верно ли они представляют, что такое профессия...»

2. Катя вырастила цветок для выставки домашних растений. Она очень старалась, ухаживала и заботилась о цветке. После уроков ее одноклассник Андрей дарит сорванный цветок своей учительнице.

Учитель спрашивает: «Андрей, зачем ты сорвал цветок, который вырастила Катя?», на что ученик ответил, что хотел сделать приятно учителю. После того, как учитель рассказала о том, каких трудов стоило его вырастить, Андрей ответил: «Мы же сажаем цветы для красоты, а потом дарим мамам, бабушкам! Лучше бы я маме и подарил, она бы обрадовалась...». Мальчик огорчился.

Заключительный этап.

– Как вы считаете, поставив себя на место ребенка, трудно ли переживать подобные ситуации? Случалось ли подобное с вашими детьми? Помог ли вам решить эти задачи ваш личный жизненный опыт?

Спасибо за вашу активность и желание развиваться. До свидания.

4. Круглый стол «Опекать или отпускать?».

Организационный момент.

– Уважаемые родители, здравствуйте. Сегодня нас ждет приятное общение за круглым столом, где мы обсудим самые интересные и актуальные вопросы, связанные с участием в организации учебной деятельности младшего школьника. Проходите пожалуйста на места, где установлены ваши имена и ознакомьтесь с перечнем вопросов, которые мы будем сегодня обсуждать.

– Высказывать свое мнение, личный опыт можно после объявления темы по поднятой руке. Мнение участника круглого стола не оспаривается, не разрешено перебивать выступающего, все вопросы задаются после выступления всех желающих по данному вопросу. Перед вами лежат необходимые принадлежности для записи своих вопросов, заметок.

Основной этап.

Участник круглого стола (родитель) презентуют свое мнение и опыт по поводу участия в организации учебной деятельности ребенка и в школьной жизни в целом, об уровне вовлеченности и адекватности в понимании слова «участие».

Вопросы для обсуждения:

– «Опека и попустительство: где грань?»;

– Помощь ребенку с домашним заданием – гиперопека или выполнение ребенком заданий без помощи родителей – попустительство? Какова ваша позиция?

– Сбор портфеля, одевание, домашние задания – как эффективнее построить процесс подготовки к новому учебному дню?

Заключительный этап.

– Была ли полезна для вас данная дискуссия? На какую тему вы бы хотели еще поговорить и поделиться мнением на «круглом столе». Как опишите свое сиюминутное настроение?

– Все спасибо. До новых встреч.

5. Тренинг для родителей.

– Добрый день, уважаемые родители. Сегодня в ходе занятия вы сможете поучаствовать в соревнованиях, где потребуются ваши родительские умения и знания.

Внимательно послушайте правила игры. Два участника получают короткий кейс, на прочтение и обдумывание которого дается ровно одна минута. Далее, они по очереди читают вслух для остальных участников ситуацию и предлагают ее решение. Общим голосованием (по поднятой руке) выбирается участник, прошедший в следующий тур. И так, по схеме вплоть до полуфинала.

В полуфинале и финале участники получают одинаковые ситуации. Для того, чтобы не слышать ответ оппонента, второй участник выходит из аудитории на время ответа первого участника.

Кейсы:

1. В третьем классе на уроке русского языка проводилась контрольная работа. Пере началом тестирования учитель подробно объясняет детям план работы, правильное заполнение теста. Затем учитель просит детей приступить к работе. Дети сосредоточенно делают задания, внимательно выполняя инструкции. За 10 минут до конца урока у Даши случается истерика: она сильно плачет, заикается, объясняя, что неправильно вписала ответ. Подбежав к учителю, показывает свой листок. Учитель успокаивает Дашу, объясняет, как можно исправить и позволяет пойти умыться. Ваня, мимо которого проходила девочка, сочувственно гладит Дашу по плечу.

Вопросы: почему выполнение данной работы оказывается стрессом для младших школьников. Какие личностные качества проявляют в этой ситуации Даша и Ваня.

2. Мальчик Петя, ученик 2 класса, бы переведен из 2б класса во 2а, он скучает по бывшим одноклассникам и часто приходит к ним в гости в группу продленного дня, делает там уроки, играет с детьми. Учитель всегда принимает ребенка, маме Саши тоже нравятся эти посещения – с учителем у нее хорошие, доверительные отношения. Однажды, забирая ребенка из

школы. Мария Ивановна обнаружила у него чужой пенал с красивыми фломастерами.

Вопросы: как поступить маме? Какие вопросы задать сыну, чтобы прояснить ситуацию, но не делать безосновательных выводов?

Заключительный этап.

– Итак, настало время награждения победителей! (Объявление и награждение победителей – символический приз в виде диплома).

– Благодарим вас за участие.

б. «Свободный микрофон» на тему: история успеха ребенка.

Организационный момент.

Участникам за неделю до встречи предлагается подготовить короткое выступление на тему «История успеха ребенка», содержанием которой будет рассказ о личностном росте, либо развитии какого-либо навыка ребенка в процессе обучения в младшей школе. Родители рассказывают об их личном участии в процессе развития ребенка, их взаимодействии и делятся этим опытом с остальными родителями. Регламент – не более 5 минут. Вопросы из зала не задаются.

– Добрый день, уважаемые участники и зрители «Свободного микрофона» по теме «История успеха ребенка». Перед началом мероприятия просим вас, уважаемые родители записаться в лист выступающих и в установленной очередности выступить перед аудиторией со своим рассказом.

Основной этап.

Участники выступают в определенной очередности.

Заключительный этап.

После выступлений участников в индивидуальном порядке были проанализированы их истории, даны рекомендации.

Лист нормоконтроля

Выпускная квалификационная работа выполнена мной, Ситдиковой Екатериной Анваровной самостоятельно, оригинальность текста соответствует требованиям, предъявляемым к такого рода работам и подтверждается справкой об оригинальности текста, сформированной системой проверки «Антиплагиат».

Тема ВКР: Взаимосвязь стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер  10.06.2020 г.
(подпись, дата) (расшифровка подписи)

Кербис И.Ю.

Реферат магистерской диссертации

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И
УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Объем магистерской диссертации: 90 стр.

Количество иллюстраций: 4 рисунка, 13 таблиц.

Количество использованных источников: 62.

Диссертация представляет собой эмпирическое исследование взаимосвязи стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Цель исследования – охарактеризовать взаимосвязь стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Разработать систему психолого-педагогических мероприятий с родителями, направленных на формирование учебной деятельности детей.

Объект исследования – учебная деятельность.

Методы исследования: анализ научной литературы, анкетирование, тестирование, корреляционный анализ.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации системы психолого-педагогических мероприятий с родителями, обеспечивающих формирование учебной деятельности детей.

Анализ результатов работы показал положительные изменения в выборе родителями стратегий семейного воспитания (преобладающее число испытуемых придерживаются авторитетной (эффективной) стратегии), что, в свою очередь, обеспечило улучшение показателей сформированности компонентов учебной деятельности детей.

Апробация диссертации. Доклад: «Психолого-педагогическая работа с родителями при организации учебной деятельности младших школьников» на IX научной конференции «Психолого-педагогические чтения памяти

Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование»» в рамках Международного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» 26 октября 2018 г.

Научные статьи: «Взаимосвязь стратегии семейного воспитания и уровня сформированности учебной деятельности детей младшего школьного возраста» в электронном сборнике «Современное психолого-педагогическое образование: Материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой» 26–28 ноября 2019 г. С. 88–91; «Роль стратегии семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста» в электронном сборнике Декадника науки ИППО «Научный портал-2020» памяти М.Н. Высоцкой – май 2020 г.

Report

RELATIONSHIP BETWEEN THE STRATEGY OF FAMILY
EDUCATION AND THE LEVEL OF FORMATION OF COMPONENTS OF
EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The volume of the master's thesis: 90 pages.

Number of illustrations: 4 figures, 13 tables, 3 appendices.

Number of sources used: 62.

The thesis is a theoretical and empirical study that studies the relationship between the styles of family education that parents adhere to and the level of formation of components of educational activities of their children of primary school age.

The purpose of the research is to develop and theoretically substantiate the features of the organization and content of the system of psychological and pedagogical support of parents in the organization of educational activities of children of primary school age.

The object of research is the level of formation of components of educational activity.

Research methods: study and analysis of psychological and pedagogical, sociological and scientific-methodological materials on the problem;

questionnaires, testing of experimental group participants, quantitative and qualitative processing of materials by methods of mathematical statistics.

The practical significance of the research is to develop and test the program of psychological and pedagogical support of parents in the organization of educational activities of children of primary school age.

Repeated diagnostics showed positive changes in parents' choice of family education strategies: the majority of subjects adhere to an authoritative strategy; the share of parents who have liberal and indifferent parenting strategies has decreased. The number of parents who are guided by an authoritarian parenting strategy has remained unchanged, which indicates the need to continue this work. Repeated study of the formation of components of educational activity in children revealed positive changes in the studied indicators.

The dissertation was approved as the following publications:

– scientific articles: "The role of the strategy of family education in the formation of components of educational activities of children of primary school age" in the electronic collection of the Decade of science of the IPPE "Scientific portal-2020" in memory of M.N. Vysotskaya, may 2020.

– scientific article: "The relationship between the strategy of family education and the level of formation of educational activity of children of primary school age" in the electronic collection "Modern psychological and pedagogical education: Materials of international psychological and pedagogical readings in memory of L.V. Yablokova" November 26–28, 2019.

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Ситдикова Екатерина Анваровна
Подразделение	ИППО
Тип работы	Магистерская диссертация
Название работы	Ситдикова Е.А. Взаимосвязь стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста
Название файла	ВКР Ситдикова Исправ 6 июня.docx
Процент заимствования	33.31 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	1.63 %
Процент оригинальности	65.06 %
Дата проверки	12:17:06 07 июня 2020г.
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска переводных заимствований; Модуль поиска переводных заимствований по elibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Коллекция Медицина; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Кольцо вузов
Работу проверил	Арамачева Людмила Викторовна ФИО проверяющего
Дата подписи	07.06.20  Подпись проверяющего

Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.



Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

на выпускную квалификационную работу обучающегося
СИТДИКОВОЙ ЕКАТЕРИНЫ АНВАРОВНЫ

**«Взаимосвязь стратегии семейного воспитания и уровня
сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного
возраста»**

1. Наличие актуальности, новизны, проблематики исследования

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки системы психолого-педагогической работы с родителями, обеспечивающей формирование учебной деятельности детей на основе выявления взаимосвязи стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста.

2. Положительные стороны работы

Работа выполнена качественно, своевременно; представлена грамотная интерпретация полученных эмпирических данных.

3. Качество общего оформления работы, таблиц, иллюстраций

Оформление работы соответствует требованиям.

4. Недостатки работы

В теоретическом обзоре недостаточно представлены точки зрения современных зарубежных исследователей.

5. Степень самостоятельности и сформированность общих и профессиональных компетенций выпускника

Студентка показала сформированность общепрофессиональных и основных профессиональных компетенций на продвинутом уровне. Проявила себя как самостоятельный, грамотный исследователь, была внимательна к замечаниям и пожеланиям научного руководителя. Оригинальность текста работы более 60%.

Оценка руководителя: высокая

Научный руководитель:

канд. психол. наук, доцент Л.В. Арамачева  И.О. Фамилия



РЕЦЕНЗИЯ

на магистерскую диссертацию

Ситдиковой Екатерины Анваровны

«Взаимосвязь стратегий семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста»

по направлению подготовки 44.04.02. Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы
Психология семьи и семейное консультирование

Работа посвящена актуальной проблеме, а именно поиску эффективных способов формирования компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Успешность освоения ребенком учебной деятельности определяется в том числе, влиянием воспитательной стратегии родителей.

Магистерская диссертация Е.А. Ситдиковой направлена на выявление взаимосвязи стратегий семейного воспитания и уровня сформированности компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста, и предполагает разработку и апробацию системы психолого-педагогической работы с родителями, способствующей формированию учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Работа состоит из введения, в котором обозначены актуальность темы, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза и методологические основания исследования. В первой главе представлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме: рассматривается категория учебной деятельности, ее компоненты; анализируется понятие «стратегии семейного воспитания», характеризуется роль семейного воспитания в формировании компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Во второй главе раскрываются основные положения эмпирического исследования. По широте охвата проблемы, разнообразию исследуемых параметров и их корреляции работа заслуживает самого пристального внимания и одобрения. Автором представлена эффективная система психолого-педагогической работы с родителями, способствующая формированию компонентов учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Методы исследования адекватны поставленным задачам и позволяют получить достоверные результаты. Анализ и авторская интерпретация результатов исследования свидетельствуют о глубоком знании и понимании исследователем психологических особенностей детей младшего школьного возраста.

Реализация эмпирической части работы подтверждает гипотезу исследования. Следовательно, можно сделать вывод, что задачи работы имеют эффективное решение, и цель исследования достигнута.

В качестве замечания к магистерской диссертации Е.А. Ситдиковой следует отметить, что в работе не указывается, кем и в какой мере реализуется комплекс разработанных психолого-педагогических мероприятий – школьным психологом, учителями, классным руководителем? В то же время данное замечание не снижает общей ценности и научной значимости работы.

В целом, диссертационное исследование соответствует всем требованиям, предъявляемым к магистерским диссертациям, и может быть представлено к защите, а ее автор заслуживает высокой положительной отметки.

Рецензент:

доцент кафедры психологии
Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева,
кандидат психологических наук

Е.Ю. Дубовик



Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы,
научного доклада об основных результатах подготовленной
научно-квалификационной работы
в ЭБС КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА

Я. Ситдикова Екатерина Анваровна
(фамилия, имя/отчество)

разрешаю КГПУ ИМ. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу, научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (далее ВКР/НКР)

(нужное подчеркнуть)

на тему: Взаимосвязь стратегии семейного воспитания и уровня сформированности компетенций учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

(название работы) (далее - работа) в ЭБС

КГПУ им. В.П.АСТАФЬЕВА, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР/НКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на работу.

Я подтверждаю, что работа написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

10.06.2020 *дата*

 *подпись*