

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

СОКОЛОВА АЛИНА ЕВГЕНЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ
САМОРЕГУЛЯЦИИ**

Направление подготовки 44.02.03
Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
26.05.23

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дьячук А.А.
26.05.23

Обучающийся
Соколова А.Е.
26.05.23

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С РАЗВИТИЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	7
1.1. Саморегуляция как объект психологического исследования.....	7
1.2. Факторы развития саморегуляции в младшем школьном возрасте.....	15
1.3. Связь вовлеченности в учебную деятельность и саморегуляции.....	22
Выводы по Главе 1.....	29
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С РАЗВИТИЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	32
2.1. Организация и методы исследования	32
2.2. Анализ уровня развития саморегуляции младших школьников и выраженности вовлеченности в учебную деятельность	35
2.3. Комплекс мероприятий на повышение вовлеченности младших школьников.....	49
2.4. Оценка изменений уровня развития саморегуляции и выраженности вовлеченности после проведения занятий.....	60
Выводы по Главе 2.....	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	78
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование в России за последние несколько десятков лет сменило вектор развития. Освоение знаний и передача социального опыта перестали являться основной целью образования. Во главу угла встали помимо обучения процессы воспитания и развития. Основополагающими принципами стали дифференциация и индивидуализация, а также инклюзивность образования, что предполагает учет индивидуальных особенностей, интересов обучающихся. Система обучения становится детоцентричной. Не только академическая успеваемость обучающихся и соблюдение школьных правил, норм, но и обращение к психологическим особенностям, состоянию обучающихся, психологическое благополучие становятся задачами психолого-педагогической работы. Одной из актуальных задач для образования является развитие внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся.

Относительно недавно в психологии образования активно начал изучаться феномен вовлеченности, который может выступать внешним показателем наличия или отсутствия внутренней мотивации обучающихся к учебной деятельности. Зарубежные и отечественные исследования показывают, что вовлеченность связана не только с мотивацией, но и с другими аспектами, важными для обучения, воспитания и развития обучающихся, например, академической успеваемостью, образовательными потребностями обучающихся, саморегуляцией и др. Повышение вовлеченности ведет к успехам в учебе, что, в свою очередь, еще больше способствует включенности в учебную деятельность.

В современных условиях цифровизации школы сталкиваются с серьезными проблемами снижения вовлеченности обучающихся, что актуализирует изучение механизмов поддержания ее оптимального уровня.

Изучением феномена вовлеченности начала заниматься позитивная психология. В исследованиях С. Мадди, Е. Дугласа и Э. Харгадона,

Дж. Фредрика, Ф. Blumenфелда и др. были представлены основные положения вовлеченности. М. Чиксентмихайи исследовал тождественное понятие «состояние потока», характеризующееся оптимальным переживанием в деятельности. В работах Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой вовлеченность изучается в контексте учебной деятельности, так называемой школьной вовлеченностью. В работах Дж. Фредрика, Ф. Blumenфелда, М.Т. Вонга, Дж. Виллета и др. выделены компоненты школьной вовлеченности.

Т. Клири, Б. Циммерман показали, что высоко вовлеченные обучающиеся отличаются направленной активностью, способностью к планированию, моделированию и программированию, а также способностью к контролю собственной деятельности. М. Вонг и Ж. Эклес отмечают, что чем выше школьная вовлеченность, тем выше потребность у обучающихся в саморегуляции – развитии навыков самоорганизации, самоконтроля и планирования. Отечественные психологи рассматривают развитие саморегуляции как условие повышения вовлеченности.

Саморегуляция выступает в качестве одной из задач развития на начальной ступени образования и напрямую связана с самостоятельной организацией учебной деятельности обучающихся. Сензитивным периодом развития саморегуляции и связанных с ней новообразований возраста: произвольность, самоконтроль, самооценка, рефлексия, – выступает младший школьный возраст. Развитие саморегуляции предполагает сосредоточенность на цели, сопоставлении того, что получается с тем, что необходимо, мобилизацию личностных и когнитивных ресурсов для реализации собственной активности. Одним из условий, позволяющих сосредоточиться на задаче, может выступать вовлеченность в учебную деятельность. В связи с этим интерес представляет рассмотрение вовлеченности в учебную деятельность младших школьников как условие развития саморегуляции.

Цель исследования: рассмотреть вовлеченность в учебную деятельность младших школьников как условие развития саморегуляции.

Объект исследования: саморегуляция младших школьников.

Предмет исследования: вовлеченность в учебную деятельность младших школьников как условие развития саморегуляции.

Гипотеза исследования: повышение вовлеченности в учебную деятельность младших школьников может выступать условием развития саморегуляции.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть теоретические подходы к изучению вовлеченности в учебную деятельность и психической саморегуляции.

2. Определить уровень саморегуляции и выраженность вовлеченности в учебную деятельность у обучающихся 4-го класса.

3. Разработать и реализовать комплекс мероприятий, направленных на повышение школьной вовлеченности обучающихся 4-го класса на основе теоретических положений.

4. Рассмотреть изменения в выраженности компонентов школьной вовлеченности у обучающихся 4-го класса после проведения комплекса мероприятий и изменения выраженности вовлеченности.

Методы и методики исследования:

Теоретические: анализ различных подходов и концепций, обобщение теоретических положений об изучаемых феноменах в психолого-педагогических исследованиях;

Эмпирические: опросные методы (опросник «Стиль саморегуляции поведения детей В.И. Моросановой» (ССПД1-М); опросник «Многомерная шкала школьной вовлеченности» Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой).

Методы обобщения данных: анализ процентных долей, сопоставление результатов по двум методикам критерием Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена, сравнительный анализ по критерию Вилкоксона.

База исследования: 18 обучающихся 4-х классов в возрасте 9–10 лет одной из школ г. Красноярска.

Структура работы: выпускная квалификационная работа включает в себя введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, список используемых источников и приложения.

ГЛАВА 1. ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С РАЗВИТИЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Саморегуляция как объект психологического исследования

Истоки знаний о саморегуляции уходят корнями в далекое прошлое к периоду формирования философского мышления. Так, по мнению Аристотеля, душа оживляет тело, и только душой намечается цель активности живого тела во всех его согласно работающим жизненным силам. К разумным способностям души Аристотель относит ум, воображение, стремление и волю – в своем единстве перечисленные элементы прообраз саморегуляции и важнейший компонент четкого разделения душевной организации – на возможности организма и его психологический ресурс [5].

Ф. Аквинский, представитель эпохи Средневековья, подчеркивал, что душа – сила человека, самосущая личностная субстанция, порождающая мысли, чувства, целеполагания, наделенная способностью осознанного выбора человеческих действий и их регулирования во времени и пространстве [30].

Представитель эпохи Возрождения, П. делла Мирандола подчеркивал роль саморегуляции, связывая её с этикой выбора, вариантов совершенствования духовной природы человека. По его убеждению, тем ценнее была человеческая личность, чем более ее поведение соответствовало нравственным нормам, принятым в обществе. Умение соответствовать этим нормам оттачивалось индивидуально и опытным путем при посредничестве осознанного индивидуального внутреннего регулирования, а именно внешних инсинуаций умственной деятельности, воли и целеустремленности [30].

Коренные изменения в понимание саморегуляции внес представитель Нового времени Р. Декарт. Согласно мнению данного ученого, идеальная установка на мобилизацию психологических ресурсов предстоящей деятельности и причинная обусловленность выбора мотивов и целей

человеческого существования есть регулируемая величина личностных проявлений. Действия, имеющие источник активности в самом человеке или осуществляемые по его решению, Р. Декарт называл произвольными и оставлял за индивидом возможность их выбора, осуществления и регуляции [18].

Произвольность является принципиально важным элементом для понимания саморегуляции человека, которая позднее неоднократно упоминается в подходах и концепциях других зарубежных и отечественных авторов психологической науки.

XIX в. и начало XX в. характеризуется стремительным развитием психологии как науки, активно начинается обсуждаться вопрос о саморегуляции. Однако начало обсуждения саморегуляции положили исследования в области биологии и физиологии, относительно которых термин саморегуляция рассматривается как свойство всех живых организмов. Основополагающие определения саморегуляции, на основе которых разрабатывались дальнейшие теории и подходы в психологии, были сформулированы следующими учеными:

- И.М. Сеченов в теории рефлексов указывает на способность человека сознательно и бессознательно управлять психической деятельностью [44].

- В учении И.П. Павлова человек рассматривается как «система саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая» [10, с. 65].

- П.К. Анохин рассматривает саморегуляцию как всеобщий закон деятельности организма, которому подчиняются процессы передачи информации в организме.

- Э.С. Бауэр охарактеризовал живые существа как системы, способные произвольно изменять своё состояние [10, с. 66].

- Н. Винер выявил аналогию между поведением машин и живых организмов в их приспособлении к изменениям в окружающей среде с помощью универсального механизма обратной связи [55].

В контексте психологии одним из основоположников понятия саморегуляция является отечественный выдающийся психолог Л.С. Выготский. Значительный вклад в развитие данного термина также внесли отечественные ученые: С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. Среди современных психологов В.И. Моросанова, Е.Б. Мамонова, Л.Г. Дикая, В.А. Иванников [10, с. 64].

Э.С. Бауэр, А. Розенблют, У.Р. Эшби, Г. Олпорт, П. Жане, Ж. Пиаже, А. Бандура – зарубежные представители психологии, внесшие вклад в представление о саморегуляции [10].

Л.С. Выготский является важной фигурой в развитии понятия саморегуляции в отечественной психологии. Его идеи были вдохновлены теорией И.М. Сеченова. Согласно концепции Л.С. Выготского, саморегуляция имеет психическую природу. Ученый объединяет все высшие психические функции (мышление, речь, память и др.) общим признаком – в основе каждой из них лежит процесс овладения собственными реакциями и поведением [15, с. 714].

Л.С. Выготский также рассматривает саморегуляцию в единстве с функциями побуждения и выбора действий, где проблемой является не порождение действия, а овладение собой посредством использования внешних стимулов и намеренной организации среды. Оригинальным в ней является совокупность механизмов обратной связи, опосредованных характером высших психических функций, когда между воздействующим стимулом и реакцией человека возникает дополнительная связь, направленная «вовнутрь», т.е. не столько на преобразование действительности, а сначала на преобразование других людей, а затем и на управление собственным поведением, абстрагированным произвольным контролем собственных психических операций [30, с. 71].

Советский психолог Б.Г. Ананьев обозначил саморегуляцию как сложную организацию разнообразных контуров регулирования с многочисленной цепью звеньев и объектом регулирования, также механизмами обратной связи, обеспечивающими постоянство регулируемой величины, объектом которой он сам и является [3].

Согласно С.Л. Рубинштейну, саморегуляция имеет значимую роль в специфической активности сознания по отражению окружающего мира, отношения к нему субъекта [42].

Современный отечественный психолог Д.А. Леонтьев определяет саморегуляцию следующим образом: это универсальный принцип активности живых и квазиживых систем, направляемых целями или другими высшими критериями желательного. Это механизм целесообразной коррекции активности в движении от менее благоприятных к более благоприятным результатам [32]. Для объяснения роли саморегуляции Д.А. Леонтьев приводит пример из спорта: «В спорте мы встречаемся как с очень одаренными атлетами, которые, однако, не слишком хорошо справляются со своими способностями и характеризуются большой нестабильностью..., так и с гораздо менее одаренными спортсменами, которые, однако, за счет качеств личности и хорошей саморегуляции выжимают из своих ограниченных возможностей максимум и достигают результатов, сопоставимых с первыми» [32, с. 22].

Систематизируя различные подходы к определению саморегуляции, можно выделить три основных направления изучения данного понятия: психическая, волевая и личностная [14, с. 151].

А.О. Грицай выделяет следующее определение психической саморегуляции – это психическое самовоздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих мыслительных образов для целенаправленной регуляции всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций и состояний [16, с. 4].

Автор системно-деятельностной теории саморегуляции – Л.Г. Дикая – выделяет следующие уровни психической саморегуляции:

1. Непроизвольный – быстро угасающие реакции, которые невозможно контролировать.

2. Произвольный – когнитивная деятельность объединяется с эмоциями.

3. Сознательный – человек способен решить какую-либо проблему, включая силу воли, самоконтроль и т.п.

4. Целенаправленный осознаваемый – способность индивида пересмотреть собственные ценности и приоритеты, анализирует мотивацию, потребности и желания [16, с. 5].

Основным для рассмотрения волевой саморегуляции служит понятие воля. Саморегуляцию через данное понятие рассматривал С.Л. Рубинштейн: «воля возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии своих влечений, может так или иначе отнестись к ним, подняться над ними, осознать самого себя как субъекта» [42, с. 591]. Согласно его подходу, волевое действие опосредуется через сознание личности. Волевой акт как способ регуляции собственных действий. Индивид превращается в «самоопределяющегося субъекта», который произвольно определяет свое поведение и отвечает за него.

Также А.Н. Леонтьев и Л.И. Божович полагали, что формирование воли имеет кардинальное, решающее значение для развития и формирования личности. Саморегуляция как системное качество самосознания человека, объединяет помимо волевых процессов, психические явления другого рода: например, мотивы, когнитивные компоненты и др. [40, с. 9].

В.А. Иванников выделяет четыре типа критериев волевой регуляции. Волевая регуляция проявляется в:

- 1) волевых действиях;
- 2) выборе мотивов и целей;

3) регуляции внутренних состояний человека, его действий и различных психических процессов;

4) волевых качествах личности [22].

Е.С. Вареца выделяет следующее определение личностной саморегуляции. Личностная саморегуляция – это система взаимодействия личности и окружающего мира, направленное на достижение самостоятельности, инициативности и ответственности за свои поступки [11, с. 148].

Значимый вклад в современные исследования саморегуляции внесла В.И. Моросанова. В одной из своих работ она определяет саморегуляцию следующим образом: «это интегративные психические процессы, обеспечивающие самоорганизацию психической активности человека как субъекта действий, поведения, жизнедеятельности, а также целостность его индивидуальности» [38, с. 37].

Один из центральных вопросов в психологии саморегуляции, согласно В.И. Моросановой, – это место осознанности в определении психической саморегуляции [38, с. 37]. Осознанность в большинстве подходов рассматривается в качестве основной характеристики, определяющей специфику воли и произвольности, понятий, тесно связанных с саморегуляцией, упоминавшихся ранее [45, с. 10].

Осознанная саморегуляция понимается как системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижением (В.И. Моросанова). Психическая саморегуляция действительно осознаваема субъектом в момент осознанного построения целей и программ поведения относительно какой-либо деятельности [38, с. 39].

Согласно О.А. Конопкину, осознанная саморегуляция является одним из основных видов произвольной психической активности как системного взаимодействия всех сторон и уровней человеческой психики. Именно в

процессах саморегуляции исходное единство и системная целостность психики находят свое отчетливое проявление [27].

О.А. Конопкин выделяет общую модель саморегуляции личности, которая включает следующие положения:

1. Принятая субъектом цель деятельности (понимание личностью цели предопределяет образ, на который она ориентируется в процессе её реализации в поведении или деятельности).

2. Субъектная модель значимых условий деятельности.

3. Программа исполнительских действий.

4. Субъектная система критериев успешности деятельности.

5. Контроль и оценка реальных наличных результатов.

6. Решение о коррекции системы саморегуляции [25].

О.А. Конопкин также выделяет модель саморегуляции поведения и деятельности:

– проявление нужды в направленности поведенческой активности (сопровождается непосредственно эмоциональным переживанием к этой направленности);

– осознанная направленность поведения или деятельности (не только эмоционально-волевая, но и ценностно-ориентированная);

– временная устойчивость в направленности к достижению поведенческой цели (чувственная, саморегулируемая оценками успешности, либо неуспешности в достижениях цели);

– убеждённость в необходимости продолжать действовать и достигать цели даже при неудачах (волевая регуляция деятельности либо поведения доминирует над сферой бессознательного);

– удовлетворённость поведением либо деятельностью даже при переживании неудач (возможны закрепления привычек к успеху чаще, чем к неудаче);

– творческая активность, поиск решений проблем, препятствующих достигать желаемое (образ жизни, подкрепляемый системой приёмов, способов достигать желаемое) [26].

Выше неоднократно упоминалось понятие субъект, которое предполагает активность человека, реализующего какую-либо деятельность; оно подчеркивает созидательное начало в человеке, способность к постановке и достижению поставленных им целей. В психологии при обсуждении субъекта деятельности упоминают понятие субъектность.

Для понимания понятия субъектность следует обратиться к концепции М.Р. Битяновой, которая связывает формирование личностных образовательных результатов обучающихся с развитием субъектности. Субъектность, в общем смысле слова, способность личности управлять своей деятельностью. Данное определение, так или иначе, напоминает понятие саморегуляции [7, с. 113].

В концепции саморегуляции В.И. Моросановой выделяются уровни проявления субъектности, которые соотносятся с положениями выше:

А) Операциональный уровень – планирование цели, моделирование условий, программирование, корректирование активности и ее результатов.

Б) Субъектный уровень, включающий личностно-регуляторные черты: ответственность, самостоятельность, настойчивость, гибкость, надежность, адаптивность и др. Данные черты характеризуют то, как действует человек и это определяет его способность преодолевать объективные и субъективные трудности достижения жизненных целей и наряду с индивидуальным регуляторным профилем являются основой для формирования индивидуальных стилей саморегуляции в конкретных видах деятельности [38, с. 39–40].

Обобщая положения концепции В.И. Моросановой, можно сформулировать тезис о том, что психическая саморегуляция является функциональным средством субъекта и психологическим механизмом, позволяющим ему мобилизовать свои личностные и когнитивные ресурсы

для реализации собственной активности. К средствам психической саморегуляции относятся выдвижение целей, исследование условий, выбор способов достижения цели, контроль и корректировка результатов [38, с. 40].

На основе представленных теоретических положений можно сформулировать вывод о том, что в психологии нет единого подхода в понимании саморегуляции. Основные понятия, характеризующие саморегуляцию, – это воля, произвольность, субъектность и осознанность. Осознанная психическая саморегуляция служит средством и механизмом для субъекта, активно реализующего различные виды деятельности. В свою очередь необходимыми элементами саморегуляции деятельности авторами выделяются осознание цели и значимых условий, разработка программы и критериев успешности деятельности, а также оценка и рефлексия результатов данной деятельности. Поскольку исследовательский интерес в данной выпускной квалификационной работе представляет саморегуляция в учебной деятельности, мы опираемся на положения о саморегуляции В.И. Моросановой.

Объектом исследования в данной выпускной квалификационной работе представлена саморегуляция обучающихся младшего школьного возраста. Поскольку, исходя из концепции возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, именно в младшем школьном возрасте начинается формирование саморегуляции, с началом такого важного вида деятельности как учение. Школьная среда создает для ребенка условия для развития самостоятельности, с каждым возрастным этапом повышается уровень собственной активности.

1.2. Факторы развития саморегуляции в младшем школьном возрасте

На данный момент в психологической науке нет общепринятой классификации факторов развития саморегуляции. Изучение факторов развития саморегуляции происходит посредством локальных исследований

разных авторов в тех узких направлениях психологии, к которым они относятся. Например, социальная психология, психология труда, возрастная психология или психология развития и т.д. В большинстве данных исследований изучается связь саморегуляции с другим психологическим конструктом (например, мотивация, академическая успеваемость, самосознание и др.), для формирования представлений о том, через что можно развивать саморегуляцию разных групп (школьники, студенты, специалисты определенной профессии).

Однако, несмотря на то, что факторы развития саморегуляции изучаются в совершенно разных направлениях психологии, можно выделить две основные линии: изучение внутренних и внешних факторов. Внутренние факторы относятся к личностным свойствам и качествам человека, его индивидуальным и возрастным особенностям. Внешние, относятся к социальным условиям среды, социальному окружению и т.д. При этом следует отметить, что внутренние и внешние факторы неразрывно связаны: одни являются детерминантами развития для других и наоборот.

Относительно возрастной психологии можно выделить концепцию Л.И. Божович, согласно которой онтогенез саморегуляции определяется процессом воспитания человека, где принципиальную роль играет формирование положительных качеств личности, привычек и нравственных чувств [8].

Опираясь на возрастную периодизацию Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович представляет процесс развития саморегуляции на каждой стадии:

А) В раннем детстве появляются мотивирующие представления, благодаря которым ребенок становится способен преодолевать силу внешнего воздействия при помощи идущих от него самого побуждений.

Б) Принципиальная роль в дошкольном возрасте состоит в формировании воли как элемента саморегуляции принадлежит игре как ведущей деятельности. Ребенок здесь без принуждения взрослого, по

собственному желанию начинает подчиняться определенным правилам (что обуславливает развитие способности к самопринуждению).

В) В младшем школьном возрасте характерно общее развитие произвольности. Ведущей становится учебная деятельность, возрастают требования к произвольности ребенка; изменяются взаимоотношения с окружающими, трансформируется жизненная ситуация, расширяется круг общения. В этом возрасте важнейшими задачами воспитания являются формирование познавательных интересов, положительного отношения к своему статусу школьника, развитие определенных качеств личности (ответственность, прилежность).

Г) В раннем подростковом возрасте ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками, потому вхождение подростка в коллектив сверстников приобретает особое значение. Но требования коллектива часто расходятся с требованиями взрослых, что ставит перед личностью задачи, для решения которых необходима развитая саморегуляция.

Д) В старшем подростковом возрасте ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. Подростки обладают более зрелой жизненной позицией и лучше развитой способностью к прогнозированию своего поведения и деятельности. Общими задачами воспитания для всего подросткового возраста являются следующие: формирование высших форм волевого поведения, развитие тех качеств личности, которые его обеспечивают, а также помощь в преодолении специфических трудностей, связанных с не до конца развитой саморегуляцией [9].

В данной работе значимость для исследования саморегуляции представляет младший школьный возраст, поскольку, как упомянуто в классификации выше, данный возрастной период знаменуется формированием произвольности. Как было выделено в предыдущем параграфе, произвольность является одной из важнейших составляющих саморегуляции личности.

Согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина младший школьный возраст приходится на период с 6–7 до 10–11 лет. Главными особенностями данного возрастного периода является формирование таких структур (новообразований) как произвольность, внутренний план действий, самоконтроль, связанные с развитием саморегуляции. В первую очередь это проявляется в особенностях развития памяти, внимания и мышления обучающихся. Ранее у ребенка преобладало непроизвольное внимание, характеризующееся отсутствием сознательного выбора: даже при сосредоточении внимания обучающиеся не замечают главного, существенного, оказываются во власти внешних впечатлений (яркие, отдельные, бросающиеся в глаза предметы). В младшем школьном возрасте внимание постепенно начинает зависеть от усилия воли и контроля собственных действий обучающегося. Произвольность влияет на регуляцию обучающимися своего поведения и деятельности [8, с. 327].

Н.А. Менчинская основой развития саморегуляции у младших школьников считает становление процессов осознания своих возможностей, развитие мотивационной готовности к усовершенствованию учебной деятельности. При этом переход в младшем школьном возрасте от неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предполагающим активность мышления и саморегуляцию, называет автор ведущей закономерностью возрастного развития. Н.А. Менчинская в качестве составного компонента развития саморегуляции выделяет самоконтроль (анализ примененного способа и соотнесение его с условием; самопроверка в разных формах учебной деятельности) [36].

Одним из условий, влияющих на формирование саморегуляции младшего школьника, является организация его оценочной деятельности: выполнение рецензирования и саморецензирования, усвоение образцов, овладение системой требований к результатам выполнения заданий, осознание важности критической оценки результата своей работы [28].

Е.Б. Мамонова важным фактором развития саморегуляции выделяет формирование в младшем школьном возрасте таких личностных качеств как ответственность, осознанность, автономность, инициативность, податливость воспитательным воздействиям [35].

В статье о возможностях формирования саморегуляции младших школьников Е.С. Вареца отдает особое значение игре, позволяющей актуализировать групповые формы работы. Развивающее влияние игры определяется единством её внутренних психологических механизмов и регулятивных механизмов поведения у обучающихся младшего школьного возраста [11].

Основными психологическими механизмами формирующего воздействия игры являются:

1) моделирование системы социальных отношений в особых игровых условиях, исследование обучающимся этих отношений и ориентировка в них;

2) принятие разнообразных ролей обучающимся, способствующее изменению его позиции, преодолению личностного и познавательного эгоцентризма;

3) организация ориентировки обучающегося в переживаемых им эмоциональных состояний, обеспечение их осознания благодаря вербализации;

4) формирование наряду с игровыми реальными отношениями между обучающимися как равноправных, партнерских отношений сотрудничества и кооперации [11].

В статье А.Т. Стрижкова представлено обобщение основных положений Д.А. Леонтьева о становлении саморегуляции как основы психологического развития. Среди данных положений мы можем выделить следующие факторы развития саморегуляции:

1. Подражание как элемент системы регуляции жизнедеятельности. Действия на основе подражания старшим более опытным заменяют

обратную связь, они принимаются без проверки на практике в качестве предпочтительных, ведущих к получению полезных результатов. В этом случае вариант опосредования саморегуляции – опосредование образцами.

2. Следующее новое усложнение на человеческом уровне саморегуляции жизнедеятельности заключается в универсальном опосредовании поведения социальными нормами. Социальные нормы в контурах саморегуляции индивидуальной жизнедеятельности замещают обратную связь, априори оценивая варианты поведения наподобие прошлого опыта и подражания. У человека источником обратной связи о том, что такое плохо и что такое хорошо выступают не только опыт собственных проб и ошибок, но и слова и другие символические оценки, даваемые от имени социума другими людьми.

3. В области саморегуляции может быть рассмотрено еще одно новообразование – феномен совместно распределенной деятельности. Единый результат в совместно распределенной деятельности (СРД) может быть достигнут группой субъектов, распределивших между собой выполнение различных ролей этой деятельности – от уборки собственной квартиры до игры спортивной команды. Общим признаком СРД является отсутствие смысла действия одного субъекта вне общего контекста. Д.А. Леонтьевым было неоднократно показано, что в СРД присутствует единая распределенная система регуляции [31].

Следующая перестройка механизмов саморегуляции появляется, когда в процессе дальнейшего развития на основе интериоризации социального опыта и социальных механизмов регуляции возникает феномен личности. На доличностном этапе развития социальность проявляется только в реальных социальных взаимодействиях, то на личностном уровне личность несет в себе механизмы социальной регуляции автономно, даже в случае изоляции от других людей [46].

Относительно младшего школьного возраста следует отметить, что смена социальной ситуации развития является одним из важнейших

факторов начала развития саморегуляции и относящихся к ней новообразований возраста. Формирование данных новообразований связано с новой для обучающегося ролью школьника. Статус школьника предъявляет ребенку новые требования к способам поведения и деятельности. Помимо родителей в жизни школьника появляется новый значимый взрослый – учитель. Для младших школьников учитель является авторитетным лицом, примером для подражания и носителем новых интересных знаний.

Поскольку обучающийся в данном возрасте еще может не обладать достаточным развитием такой личностной структуры как самооценка, он испытывает потребность во внешней оценке своего поведения и деятельности со стороны значимых взрослых (родителей, учителей и т.д.) [8, с. 326]. Также следует отметить, что и проявление волевых усилий обучающихся связано вначале с контролем взрослого. Позднее, к 3–4 классу, формируются собственные мотивы, побуждающие его к самоконтролю (например, стремление к самостоятельности или желание получить оценку «отлично») [14].

Анализ психологической литературы позволяет нам указать на то, что в последние годы возрастает популярность обращения к вопросу о связи саморегуляции и вовлеченности.

Таким образом, обобщая представленные положения разных авторов об условиях, особенностях, факторах и детерминантах развития саморегуляции, мы можем охарактеризовать саморегуляцию младших школьников следующим образом:

– данный возрастной период (с 6–7 до 10–11 лет) является сензитивным для развития саморегуляции, его новообразования являются произвольность, внутренний план действий, самоконтроль и рефлексия;

– социальная ситуация развития предъявляет обучающемуся новые требования к способам поведения и деятельности, новые социальные роли и позиции через отношения со сверстниками и учителями;

– к факторам развития саморегуляции младших школьников можно отнести наличие внутренней учебной мотивации, самооценку собственной деятельности и её результатов, формирование личностных качеств (ответственность, автономность и т.д.), игра как форма учебной деятельности, воспитание через формирование положительных и нравственных образцов (норм), вовлеченность и др.

В исследовании Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой показано, что уровень школьной вовлечённости обучающихся с более высоким развитием осознанной саморегуляции учебной деятельности выше вне зависимости от возрастного периода обучения [48]. Обучающиеся с высоким уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности, проявляют большую когнитивную, поведенческую, эмоциональную и социальную вовлечённость в школьное обучение, показывают более высокие академические результаты в обучении.

1.3. Связь вовлеченности в учебную деятельность и саморегуляции

Вовлеченность начала рассматриваться в рамках позитивной психологии, зародившейся за рубежом в конце XX в., в связи с этим оно менее изучено среди отечественных психологов. Феномен вовлеченности только набирает популярность среди российских исследователей. В настоящее время одним из направлений изучения вовлеченности является ее связь с саморегуляцией. Однако в существующих исследованиях саморегуляция выступает фактор и условие развития (повышения) вовлеченности. В данной работе интерес представляет рассмотрение вовлеченности как условия развития саморегуляции младших школьников.

Для рассмотрения феномена вовлеченности за основу взяты положения концепции «потока» М. Чиксентмихайи [51]. Данный автор один из первых обсуждает вовлеченность и состояние «потока» как оптимальное переживание в деятельности, «характеризующееся глубоким погружением

человека в то, что он делает здесь и сейчас, возникающее в условиях, субъективно воспринимаемых как сложные в соотношении с уровнем мастерства» [51, с. 35]. Оно сопровождается внутренней мотивацией заниматься деятельностью, которая способствует состоянию потока.

К данному подходу близка концепция жизнестойкости С. Мадди, согласно которой для того, чтобы совладать со стрессом и оставаться в состоянии «потока» необходимо три компонента: вовлеченность, контроль, вызов жизни [2, с. 154].

На основе собственного исследования и существующих подходов к пониманию понятия потока, М. Чиксентмихайи формулирует следующий тезис: «состояние «потока» – целостное переживание, которое человек испытывает, когда действует с полной вовлеченностью и отдачей, рассматривается как оптимальное, благодаря сочетанию компонентов когнитивного, аффективного и мотивационного компонентов, и аутоэтическое, поскольку цель, смысл и мотивация деятельности лежат в самой деятельности [51].

Состояние «потока» может возникать в различных видах деятельности: работа, обучение, общение и т.п. [2]. Исходя из данного тезиса, можно полагать, что и состояние вовлеченности может быть достигнуто не только в трудовой деятельности, но и в тех видах деятельности, которые будут вызываться интерес и переживание, характеризующееся полным погружением в её процесс.

Подтверждая тезис о том, что вовлеченность может быть связана не только с трудовой деятельностью, обратимся к статье Е. Дугласа и Э. Харгадона «Принцип удовольствия: погружение, вовлечение, поток». Исследование проводилось на примере чтения книги. Они выделили следующие факторы, влияющие на получение удовольствия от прочтения книги: погружение в «иную реальность» и вовлечение, сопровождающееся в данном случае процессом активной переработки информации и смыслообразования [52, с. 354].

Обобщив рассмотренные работы, можно выделить три основные характеристики, присущие данному состоянию. Во-первых, вовлеченность предполагает определенную активность субъекта деятельности (личности). Во-вторых, вовлеченность всегда рассматривается в контексте какой-либо деятельности, которую реализует субъект. И, в-третьих, вовлеченность характеризуется поглощенностью субъекта, то есть в процессе деятельности участвуют разные сферы психики – эмоциональная, когнитивная и поведенческая.

Рассмотрим более подробно определения вовлеченности в учебную деятельность разных авторов, в подходах зарубежных и отечественных психологов.

И.Р. Абитов, проведя анализ разных трактовок вовлеченности, даёт ей следующее обобщенное определение: познавательное психическое состояние, которое включается в себя когнитивную, эмоциональную, а также поведенческую готовность проявлять усилия, интенсивно работать и вкладываться в различные виды активности, включаться в образовательный процесс [1, с. 220].

Достаточно известной в понимании вовлеченности в учебную деятельность является трехкомпонентная модель Дж. Фредрикса и Ф. Блуменфелда и А. Пэриса. Данная модель включает в себя три основных компоненты вовлеченности в учебную деятельность:

1) Поведенческая вовлеченность – характеризуется соблюдением норм и правил, включенностью в различные учебные и внеучебные занятия.

2) Когнитивную вовлеченность, согласно данной модели, характеризует уровень усердия.

3) Эмоциональная вовлеченность, связана, в первую очередь, с эмоциональными реакциями обучающихся относительно заданий, коммуникации с преподавателями и т.п. [52].

Н.В. Киселева добавляет в модель вовлеченности в учебную деятельность помимо перечисленных компонентов еще два:

– мотивационный, связанный с внутренней мотивацией, внешней положительной и отрицательной мотивацией, стремление к развитию профессиональных компетенций и стремление к достижениям;

– ценностный, связанный со значимостью образования, значимостью потребностей, реализуемых в образовательной деятельности, устойчивостью профессионального выбора; кризисными переживаниями, связанными с обучением и профессиональной идентичностью [24, с. 38].

Зарубежные авторы Е. Паскарелла и П.Т. Терезини в своей концепции выделяют следующие составляющие вовлеченности в учебную деятельность, имеющие значимость для понимания данного конструкта:

- отношения со сверстниками;
- отношения с преподавателям в связи с обучением;
- неформальные отношения с преподавателями;
- интеллектуальное развитие обучающихся [54].

Обобщая вышесказанное, можем сформулировать следующее определение вовлеченности в учебную деятельность – это психическое состояние заинтересованности, сосредоточенности и усердия, которое проявляется через поведенческий, когнитивный, мотивационный, эмоциональный и ценностный компоненты и связано с учебными аспектами образовательного процесса.

Значимый вклад в развитие представлений о школьной вовлеченности в отечественной психологии внесли работы и исследования современных авторов – В.И. Моросановой и Т.Г. Фоминой. В основе их концепции определение вовлеченности как многомерного конструкта, имеющего проекции в различных сферах учебной деятельности, т.е. проявления вовлеченности связаны с широким кругом психологических феноменов. К одному из таких относится саморегуляция. Данные авторы отмечают концептуальную близость когнитивного компоненты вовлеченности и регуляторных стратегий обучения. Также они отмечают, что вовлеченность

способствует развитию навыков самоорганизации, планирования, самоконтроля [48, с. 32].

Также в данной концепции исследуется близость вовлеченности и мотивации. Однако большинство ученых рассматривают вовлеченность и мотивацию как два понятия, имеющих разное проявление и структуру [46].

В основе мотивации внутренние причины поведения, которые объясняют, как и почему обучающиеся участвуют в учебной деятельности и школьной жизни. Вовлеченность, в свою очередь, состояние, зависящее от определенной ситуации и контекста, в котором отражаются когнитивные, эмоциональные и поведенческие проявления мотивации. Внешними маркерами вовлеченности служат: энергичность, интенсивность, интерес, концентрация, энтузиазм и поглощенность [47, с. 392].

А. Вигфилд и А.Л. Вагнер отмечают, что уровень вовлеченности выше, когда у обучающихся преобладает внутренняя мотивация, связанная с реальным вовлечением, усилиями обучающихся, направленными на концентрацию внимания, принятие учебных задач, понимание содержания учебного материала. Также на вовлеченность влияет удовлетворенность образовательных потребностей обучающихся (автономность, компетентность, связанность и др.) [55].

Таким образом, школьная вовлеченность – это устойчивое, направленное, активное участие обучающихся как в учебной деятельности, так и в других сферах школьной жизни, включающее взаимодействия с академическим окружением. Компоненты школьной вовлеченности, так же как и вовлеченности в учебную деятельность, включают в себя три составляющих: когнитивную, эмоциональную и поведенческую.

А) Когнитивная вовлеченность – готовность вкладывать усилия и применять различные учебные стратегии для достижения цели и решения учебных задач. Она включает саморегуляцию, построение стратегий, гибкость, наличие копинг-стратегий.

Б) Эмоциональная вовлеченность – позитивные и негативные реакции по отношению к образовательному процессу и его участникам (учителя, одноклассники, домашние задания и т.д.). Степень энтузиазма обучающегося относительно учебной деятельности и школьной жизни в целом.

В) Поведенческая вовлеченность – участие в учебной и внеучебной деятельности, следование школьным нормам и правилам. Оценивается через затрачиваемые усилия, степень концентрации внимания, активность во взаимодействии с учителями, участие в обсуждениях в классе и школьных мероприятиях [47, с. 393].

Существует еще одна модель – четырехкомпонентная модель Дж. Эпплтона, которая предлагает выделение следующих компонентов:

1. Академическая вовлеченность – время, затраченное на выполнение задания, количество затраченных ко времени выпуска предметов и выполнение домашних заданий.

2. Поведенческая вовлеченность в определении дублирует смысл, переданный в других моделях.

3. Когнитивная вовлеченность также включает саморегуляцию, значимые ценности обучения, личные цели и автономность.

4. Психологическая вовлеченность напоминает понятие референтности образовательной среды, то есть чувство принадлежности и идентификация, отношения с одноклассниками и учителями [49].

Если академическая и поведенческая вовлеченность являются внешними и непосредственно наблюдаемыми, то когнитивная и психологическая, наоборот, внутренними и менее наблюдаемыми [47, с. 394].

Предметом исследования данной выпускной квалификационной работы является вовлеченность в учебную деятельность младших школьников как условие развития саморегуляции.

Согласно концепции В.И. Моросановой, саморегуляция деятельности (в нашей работе учебная) главным образом связана с когнитивными процессами: целеполагание и планирование, моделирование значимых

условий достижения цели, программирование действий, оценивание результатов, а также с регуляторно-личностными свойствами (ответственность, надежность, гибкость и самостоятельность). Все перечисленные конструкты формируют стиль саморегуляции деятельности. Таким образом, нельзя не заметить концептуальную близость когнитивного компонента вовлеченности и когнитивных процессов саморегуляции деятельности [48, с. 32].

Исследование Т. Клири и Б. Циммермана на предмет связи вовлеченности и саморегуляции дало следующие результаты:

- вовлеченные обучающиеся отличаются направленной активностью в каждой фазе деятельности;

- во время прогнозирования высоко вовлеченные обучающиеся анализируют условия выполнения задания, определяют результат, планируют цели и составляют план их достижения (данные действия являются структурными элементами саморегуляции деятельности);

- во время фазы исполнения данные обучающиеся задействуют различные процессы самоконтроля;

- в фазе саморефлексии обучающиеся с высокой вовлеченностью задействуют различные приемы мониторинга собственной деятельности [50].

Другие исследования отмечают сходство саморегуляции с эмоциональным и поведенческим компонентами вовлеченности. В данных исследованиях затрагиваются эмоциональные переживания обучающихся: интерес, скука, тревожность и др. Обращают внимание также и на поведенческие аспекты, упомянутые ранее, но помимо положительных (например, следование правилам) добавляются отрицательные – пропуск занятий, прокрастинация [47, с. 396].

М. Вонг и Ж. Эклес отмечают, что, чем выше школьная академическая и факультативная вовлеченность, тем выше потребность у обучающихся в саморегуляции – развитии навыков самоорганизации, самоконтроля и планирования. С другой стороны, Т. Клири и Б. Циммерман делают вывод о

том, что высокий уровень саморегуляции связан с формированием продуктивных учебных стратегий, самооэффективности, позитивной Я-концепции, что, в свою очередь, влияет на интенсивность и устойчивость различных компонентов школьной вовлеченности [47]. Исходя из представленных положений и результатов исследований различных авторов, можно смело сделать вывод о том, что вовлеченность и саморегуляция так или иначе связаны и влияют на уровень развития друг друга.

Выводы по Главе 1

Рассмотрев различные подходы и концепции изучения саморегуляции, можно выделить, что саморегуляция представляет системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижением. Саморегуляция реализуется субъектом в момент осознанного построения целей и программ поведения относительно какой-либо деятельности.

Структура саморегуляции деятельности, в том числе учебной, включает: принятую субъектом цель деятельности; субъектную модель значимых условий деятельности; программу исполнительских действий; субъектную систему критериев успешности деятельности; контроль и оценку реальных наличных результатов; решение о коррекции системы саморегуляции.

При рассмотрении разных концепций общим в саморегуляции выступает понятие субъект, которое подразумевает, что в процессе саморегуляции человек управляет собственной деятельностью (поведением). Субъектность включает два уровня: операциональный (планирование цели, моделирование условий, программирование, корректирование активности и её результатов) и субъектный, включающий личностно-регуляторные черты (ответственность, самостоятельность, настойчивость, адаптивность и др.).

В развитие саморегуляции вносят вклад внешние и внутренние факторы. Среди внешних факторов можно выделить организацию педагогом обратной связи и оценивания обучающихся; использование игр, групповых форм работы в учебной деятельности; социальные механизмы регуляции поведения как подражание, опосредование поведения социальными нормами, нравственными образцами, совместно распределенная деятельность.

Внутренними факторами, определяющими развитие саморегуляции в младшем школьном возрасте, относят формирование таких психических структур как произвольность, внутренний план действий, самоконтроль и рефлексия; становление процессов осознания своих возможностей; развитие мотивационной готовности к усовершенствованию учебной деятельности; формирование личностных качеств как ответственность, осознанность, автономность, инициативность, податливость воспитательным воздействиям, вовлеченность в учебную деятельность.

Изучение вовлеченности в учебную деятельность и саморегуляции является одним из актуальных направлений в настоящее время. В существующих исследованиях саморегуляция выступает фактор и условие повышения вовлеченности. В данной работе мы рассматриваем вовлеченность как условие развития саморегуляции младших школьников.

Значимый вклад в развитие представлений о школьной вовлеченности в отечественной психологии внесли В.И. Моросанова и Т.Г. Фомина. В основе их концепции вовлеченность рассматривается как многомерный конструкт, имеющий проекции в различных сферах учебной деятельности.

Вовлеченность в учебную деятельность рассматривается как психическое состояние заинтересованности, сосредоточенности и усердия, которое проявляется через поведенческий, включающий участие в разных видах деятельности, следование школьным правилам и нормам, когнитивный как готовность вкладывать усилия и различными стратегиями достигать цели и решение учебных задач, эмоциональный, проявляющийся в отношении к образовательному процессу и его участникам.

На основании рассмотренных работ вовлеченность позволяет сосредоточиться на решении учебных задач, поддерживать интерес, способствует развитию навыков самоорганизации, планирования, самоконтроля.

Для изучения вовлеченности в учебную деятельность младших школьников как условия развития саморегуляции было проведено эмпирическое исследование, направленное на определения уровня вовлеченности и саморегуляции обучающихся, разработан и реализован комплекс мероприятий, направленные на повышение вовлеченности, проведена оценка изменения саморегуляции и вовлеченности обучающихся после проведения комплекса мероприятий (занятий).

.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ

2.1. Организация и методы исследования

В данной выпускной квалификационной работе интерес представляет ответ на вопрос, является ли вовлеченность в учебную деятельность условием развития саморегуляции. Для ответа на поставленный вопрос необходимо было повысить вовлеченность в учебную деятельность и оценить, какие изменения будут происходить в саморегуляции младших школьников. В связи с этим были разработаны комплекс мероприятий для младших школьников, направленных на повышение вовлеченности, с последующей оценкой изменений как вовлеченности в учебную деятельность, так и уровня развития саморегуляции.

Целью эмпирической части работы является выявление уровня вовлеченности и саморегуляции, на основе полученных данных разработка и проведение комплекса мероприятий по повышению вовлеченности в учебную деятельность с последующей оценкой изменений вовлеченности и саморегуляции обучающихся.

В связи с этим было выделено несколько этапов:

I этап – подготовительный (январь 2023 г.), на котором осуществлялось проведение первичной диагностики для выявления уровня саморегуляции и выраженности вовлеченности в учебную деятельность обучающихся младшего школьного возраста, проведен корреляционный анализ связи этих свойств.

II этап (март – апрель 2023 г.), основной, включал разработку и реализацию комплекса мероприятий, направленных на повышение вовлеченности младших школьников.

III этап – заключительный (май 2023 г.). Была проведена оценка выраженности вовлеченности в учебную деятельность младших школьников

до и после проведения комплекса мероприятий, соотнести изменения уровня саморегуляции при изменении вовлеченности в учебную деятельность младших школьников.

Эмпирическая работа проводилась на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярска.

Выборка исследования составила 18 обучающихся 4-го класса. Возраст детей 9–10 лет. Состав выборки: 9 девочек, 9 мальчиков.

Для измерения школьной вовлеченности и саморегуляции были использованы следующие методики:

1) Экспресс-методика «Стиль саморегуляции поведения детей – В.И. Моросановой» (ССПД1-М) для обучающихся 10–16 лет (Приложение А).

Данная методика позволяет выявить компоненты саморегуляции произвольной активности обучающихся.

Методика состоит из бланка с семью шкалами и листа с инструкцией и примером. В примере описаны характеры двух человечков и то, как они ведут себя в разных ситуациях (в школе, на уроке, дома, с друзьями). Испытуемому предлагается выбрать одного из двух человечков – того, который больше похож на него, а затем обвести кружочком, насколько именно похож. Так, если большая часть характеристик описывает испытуемого, он выбирает пункт «похож».

Каждая из семи шкал данной методики оценивает одно регуляторное качество. Ниже представлен перечень личностно-когнитивных качеств саморегуляции, соответствующих шкалам, и их описание.

Шкала «Планирование» характеризует способность обучающихся выдвигать и удерживать цели, а также сформированность осознанного планирования действий.

Шкала «Моделирование» фиксирует уровень развития у обучающихся представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности, адекватности.

Шкала «Программирование» оценивает способность обучающегося осознанного программирования собственных действий в реализации какой-либо деятельности.

Шкала «Оценивание результатов» отражает развитость и адекватность оценки обучающимися самих себя и результатов собственных действий и поведения.

Шкала «Гибкость» оценивает уровень регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать последовательность собственных действий, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий и появлении тех или иных трудностей.

Шкала «Самостоятельность» диагностирует уровень развития регуляторной автономности, то есть насколько обучающийся способен выполнить то или иное действие без посторонней помощи, самостоятельно.

Шкала «Ответственность» отражает общий уровень развития осознанной саморегуляции произвольной активности. То, насколько обучающийся способен строго придерживаться цели и действий, направленных на её достижение [21, с. 152].

2) «Многомерная шкала школьной вовлеченности» Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой (Приложение Б).

Данная методика оценивает уровень школьной вовлеченности через рассмотрение двух противоположных конструктов – вовлеченности и безучастности (отстраненности, пассивности).

Каждый конструкт оценивается по 4 компонентам: поведенческий, эмоциональный, когнитивный и социальный. Компоненты, согласно данной методике, характеризуются следующим образом:

- Поведенческий компонент – отражает степень активности участия в школьной в школьной и внеклассной деятельности, следование правилам, соблюдение и принятие принципов и норм учебного заведения, отсутствие дисциплинарных нарушений, посещаемость и т.п.

- Эмоциональный компонент – включает в себя общие положительные эмоциональные реакции обучающегося в школе, чувство принадлежности к школе, интерес к занятиям, реакции на учителей и одноклассников, переживание успеха и реакции на школьные результаты.

- Когнитивный компонент – характеризует старательность, вдумчивость, желание прилагать дополнительные усилия для качественного выполнения учебной работы, концентрацию на выполнении учебных задач, готовность решать сложные задачи, самоконтроль.

- Социальный компонент характеризует качество социальных взаимодействий.

Методический бланк включает 37 утверждений, каждый из которых обучающийся должен оценить по 5-бальной шкале Лайкерта от 1 – совсем не похоже до 5 – очень на меня похоже.

На основании методики ССПД1-М обучающиеся были разделены на группы по уровню саморегуляции. Относительно выделенных групп был проведен сравнительный анализ компонентов вовлеченности и безучастности с помощью критерия Манна-Уитни. Выявление связи изучаемых психологических конструктов (саморегуляция и вовлеченность) использовался корреляционный анализ Спирмена.

После проведения комплекса мероприятий была проведена повторная диагностика. Для оценки изменения уровня саморегуляции и выраженности вовлеченности в учебную деятельность младших школьников использовался критерий Вилкоксона.

2.2. Анализ уровня развития саморегуляции младших школьников и выраженности вовлеченности в учебную деятельность

На I этапе (подготовительном) проводилась первичная диагностика с целью оценки уровня развития саморегуляции и выраженности

вовлеченности в учебную деятельность младших школьников. Полученные результаты представлены ниже.

Рассмотрим уровень развития осознанной саморегуляции обучающихся младшего школьного возраста, измеренный с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения детей» В.И. Моросановой.

Проведя психологическую диагностику среди 18 обучающихся 4 класса (9–10 лет), были получены следующие результаты (Таблица 1), которые отражают уровень развития саморегуляции обучающихся по семи личностно-когнитивным регуляторным качествам и процессам (шкалам).

Таблица 1

Распределение уровня сформированности регулятивных качеств (процессов) по методике «Стиль саморегуляции поведения» у обучающихся 4-го класса

Шкала	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во	доля, %	кол-во	доля, %	кол-во	доля, %
Планирование	9	50	6	33	3	17
Моделирование	5	28	6	33	7	39
Программирование	8	44	9	50	1	6
Оценка результатов	10	56	8	44	0	0
Гибкость	8	44	7	39	3	17
Самостоятельность	11	61	3	17	4	22
Ответственность	9	50	4	22	5	28
Общий показатель	8	44	9	50	1	6

Как видно из таблицы 1, по шкале «планирование», которая оценивает способность обучающихся выдвигать и удерживать на протяжении деятельности поставленную цель, низким уровнем сформированности характеризуется половина исследуемых (50%). Данный уровень свидетельствует о низком уровне развития способности к планированию, отсутствии удержания цели обучающимся в ходе осуществления деятельности. Запланированные действия редко выполняются, цели выдвигаются ситуативно и несамостоятельно. Высокий уровень

сформированности отмечен у 17% обучающихся. Данные обучающиеся способны проявлять целенаправленность и ставить реалистичные и детализированные цели. Средний уровень по данной шкале представлен у 33% обучающихся. Обращаясь к возрастным особенностям обучающихся младшего школьного возраста, планирование тесно связано с таким новообразованием как внутренний план действий, который должен быть сформирован к концу данного возрастного периода, поэтому развитие представленного качества у данной выборки можно оценить ниже нормы.

Рассмотрим уровень моделирования, показывающее сформированность представлений о внешних и внутренних значимых условиях достижения цели, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Низкий уровень выявлен у 28% обучающихся. Данный уровень свидетельствует о неадекватной оценке внутренних условий и внешних обстоятельств – это проявляется в фантазировании, неадекватном восприятии ситуации деятельности и последствий своих действий. У обучающихся с низким уровнем развития моделирования могут возникать трудности в определении программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что может приводить к неудачам. Высокий уровень представлен практически у трети обучающихся (39%). Такой показатель свидетельствует о способности выделять значимые условия достижения цели, как тактические, так и стратегические (на будущее). Это проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, получаемых результатов принятым целям. И средний уровень сформированности отмечен у 33% выборки. Таким образом, развитие данного показателя у обучающихся соответствует особенностям саморегуляции, согласно возрастной периодизации, поскольку у большинства выявлен высокий и средний уровень сформированности качества моделирование.

Третье качество – программирование (осознанное программирование обучающимся собственных действий). По данной шкале низкий уровень развития выявлен меньше, чем у половины обучающихся (44%). Данный

показатель свидетельствует о неумении и нежелании продумывать последовательность своих действий. Младшие школьники с низким уровнем развития программирования предпочитают действовать импульсивно, не могут самостоятельно определить последовательность действий, идут путем проб и ошибок, результат действий часто неадекватен целям. Высокий уровень представлен всего у одного обучающегося (6%). Данный уровень свидетельствует о способности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и разработанности данных программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого результата. И средний уровень развития данного качества отмечен у половины опрошенных обучающихся. Поскольку среди исследуемых обучающихся почти половина обладают низким уровнем развития данного качества, а высокий представлен лишь у одного человека, можно говорить об актуальности развития процесса программирования в данном классе.

По шкале оценивание результатов, характеризующей развитость и адекватность оценки обучающимися себя и результатов своих действий и поведения, низкий уровень выявлен у относительного большинства обучающихся (56%). Средний уровень развития сформирован у 44% опрошенных. Высокий уровень развития не представлен ни у одного школьника. Низкий уровень развития характеризуется неспособностью детей замечать свои ошибки, некритичностью к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведёт к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объёма работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей. Таким образом, оценивание результатов как качество саморегуляции у данной выборки ниже возрастной нормы; требуется создание условий для его развития.

По шкале «гибкость», понимаемой как способность перестраивать последовательность своих действий, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, низкие показатели выявлены у 44% обучающихся, указывающие на неуверенность в меняющейся обстановке, трудном привыкании к переменам. Обучающиеся склонны к упрямству и не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение. У таких обучающихся возникают регуляторные сбои и неудачи в выполнении деятельности. Высокий уровень выявлен у 17% обучающихся. Средний уровень представлен у 39% обучающихся. Высокие показатели указывают на пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие обучающиеся способны быстро оценить изменение значимых условий перестроить программу действий и поведения. Поскольку относительное большинство обучающихся по данной шкале обладают низким уровнем сформированности данного качества саморегуляции поведения, также следует учитывать его в развитии саморегуляции обучающихся.

По шкале «самостоятельность», развитость регуляторной автономности, мы получили следующие результаты: низкие показатели выявлены у большинства обучающихся – 61%. Такие показатели указывают на зависимость от мнения и оценок окружающих. План и программа действий разрабатываются с помощью взрослых (учителей, родителей). При отсутствии посторонней помощи у обучающихся неизбежно возникают регуляторные сбои. Высокий уровень выявлен у 22%, характеризующийся способностью обучающегося к самостоятельной организации собственной активности, планированию своих действий и поведения. Средний уровень выявлен у 17% обучающихся. Исходя из данных показателей, сформированность самостоятельности как качества саморегуляции у данных обучающихся не соотносится с возрастными особенностями развития

саморегуляции, выделенными в теоретической части данной выпускной квалификационной работы.

И последний исследуемый нами в данной диагностике показатель – ответственность (осознанная саморегуляция произвольной активности). Низкий уровень развития выявлен у половины опрошенных (50%), свидетельствующий о стремлении откладывать реализацию своих намерений, затруднениях в осознанном планировании и программировании своего поведения. Высокий уровень представлен у 28% опрошенных, указывающий на стремление обучающихся строго следовать своим обязанностям, выполнять обещания, не ищут удобного повода для отказа от своих обязательств. И средним уровнем развития ответственности обладают 22% опрошенных обучающихся.

Согласно общему показателю по всем шкалам, можно выделить следующие результаты:

- низкий уровень развития осознанной саморегуляции представлен у 44%;
- средний уровень – у половины опрошенных обучающихся (50%);
- и высокий уровень всего лишь у одного испытуемого.

Исследование школьной вовлеченности обучающихся 4-го класса проводилось с помощью методики «Многомерная шкала школьной вовлеченности» Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой. Полученные результаты представлены в Таблице 2.

Распределение количества и доли обучающихся по компонентам
вовлеченности / безучастности по методике
«Многомерная шкала школьной вовлеченности» у обучающихся 4-го класса

Шкалы	Кол-во	Доля, %
Поведенческая вовлеченность	5	28
Когнитивная вовлеченность	10	56
Эмоциональная вовлеченность	10	56
Социальная вовлеченность	7	39
Общий показатель вовлеченности	10	56
Поведенческая безучастность	0	0
Когнитивная безучастность	1	6
Эмоциональная безучастность	3	17
Социальная безучастность	1	6
Общий показатель безучастности	1	6

В Таблице 2 отражено распределение количества и доли обучающихся по вовлеченности и безучастности, которые характеризуются четырьмя компонентами и интегративным показателем.

Поведенческая вовлеченность отмечена у 28% обучающихся. Поведенческая вовлеченность характеризуется активностью обучающихся в школьной и внеклассной деятельности, их способностью следовать правилам, принимать и соблюдать нормы и принципы учебного заведения, отсутствием у обучающихся дисциплинарных нарушений, посещаемостью и т.д.

Когнитивная вовлеченность представлена у половины обучающихся (56%). Когнитивная вовлеченность указывает на готовность обучающихся вкладывать усилия в достижение цели и различные учебные стратегии для эффективного решения учебных задач.

Немногим более половины (56%) обучающихся отмечают эмоциональную вовлеченность. Выраженность эмоционального компонента вовлеченности характеризуется позитивными реакциями обучающегося относительно учителей, одноклассников, уроков и школы в целом.

Проявляется в энтузиазме обучающегося в учебной и внеучебной деятельности.

Социальный компонент вовлеченности представлен у 39% обучающихся. Социальная вовлеченность указывает на наличие чувства принадлежности и идентификации в отношениях с одноклассниками и учителями.

Согласно общему показателю, вовлеченность в учебный процесс отмечена у 56% обучающихся.

Поведенческая безучастность среди данных обучающихся не отмечена, исходя из чего можно предполагать, что данные обучающиеся в той или иной степени проявляют интерес к учебной деятельности и школьной жизни в целом.

Когнитивная безучастность представлена у 6% обучающихся. Данный показатель свидетельствует о том, что большинство обучающихся в определенной степени вовлечены в достижение целей, связанных с реализацией учебных задач.

У 17% обучающихся отмечена эмоциональная безучастность, характеризующаяся, в свою очередь, негативным отношением или отсутствием заинтересованности обучающегося в школьной жизни, взаимодействии с учителями и одноклассниками. Данный компонент безучастности представлен незначительно в выборке обучающихся.

Социальная безучастность также представлена у незначительной части опрошенных обучающихся (6%).

Общий показатель безучастности имеет следующий показатель: лишь у 6% обучающихся выражена школьная безучастность.

Таким образом, исходя из полученных результатов по методике «Многомерная шкала школьной вовлеченности», можно сделать следующие выводы. Вовлеченность в учебный процесс выражена у половины обучающихся – 56%, представленная в значительной степени по когнитивному и эмоциональному компоненту. Такой показатель

свидетельствует о том, что данные обучающиеся активно участвуют как в учебной деятельности, так и в других сферах школьной жизни, включая взаимодействие с участниками образовательного процесса (учителями, одноклассниками и т.д.) Особенно следует отметить способность придерживаться цели при выполнении учебной деятельности, а также положительное отношение обучающихся к школе.

Для выявления особенностей вовлеченности школьников с разным уровнем саморегуляции был проведен сравнительный анализ по группам, разделенным по общему показателю саморегуляции. Поскольку у данной выборки обучающихся саморегуляция представлена, в основном, на среднем и низком уровне развития, при сравнительном анализе будут рассмотрены только эти два уровня. Для выявления различий был использован критерий Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ видов вовлеченности/безучастности и двух уровней саморегуляции по критерию Манна Уитни

Шкалы	Среднегрупповые значения для уровня саморегуляции		Значение U
	низкий	средний	
Поведенческая вовлеченность	3,19	3,89	14,0*
Когнитивная вовлеченность	3,43	4,31	8,5**
Эмоциональная вовлеченность	3,63	3,98	24,0
Социальная вовлеченность	3,15	3,64	24,0
Общая вовлеченность	3,36	3,96	9,5**
Безучастность поведенческая	1,77	1,41	14,5*
Безучастность когнитивная	2,13	1,56	18,0
Безучастность эмоциональная	2,34	2,47	36,0
Безучастность социальная	2,31	1,69	19,5
Общая безучастность	2,06	1,72	15,5*

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Для наглядности представим выраженность компонентов вовлеченности в двух группах, отличающихся по уровню саморегуляции, на графике (рис.1).



Рис. 1. Среднегрупповые значения выраженности компонентов вовлеченности обучающихся с разным уровнем саморегуляции

Как видно из таблицы 3, по шкале «поведенческая вовлеченность» показатели обучающихся со средним уровнем развития саморегуляции выше, чем среди обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции. Данные различия не случайны, статистически значимы. Обучающиеся со средним уровнем развития саморегуляции характеризуются большей вовлеченностью в учебную и внеучебную деятельность школы, более высокой посещаемостью, менее склонны к дисциплинарным нарушениям.

По шкале «когнитивная вовлеченность» показатели обучающихся со средним уровнем развития саморегуляции статистически значимо выше, чем среди обучающихся с низким уровнем саморегуляции. В данном случае можно свидетельствовать о том, что обучающиеся с более высоким уровнем развития саморегуляции в большей степени старательны, прилагают дополнительные усилия для выполнения учебной работы, готовы решать сложные задачи, обладают самоконтролем.

По шкале «общая вовлеченность» также показатели статистически значимо выше у обучающихся со средним уровнем развития саморегуляции, чем у обучающихся с низким уровнем.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что школьная вовлеченность имеет определенную связь с уровнем развития саморегуляции среди данных обучающихся.

По шкале «поведенческая безучастность» у обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции показатели статистически достоверно выше, чем у обучающихся со средним уровнем. Это означает, что обучающиеся с более низким развитием саморегуляции менее активны, пассивны, характеризуются меньшим участием в школьной жизни.

И по шкале «школьная безучастность» у обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции показатели статистически достоверно выше, чем у обучающихся со средним уровнем развития саморегуляции. Таким образом, обучающиеся с разным уровнем саморегуляции отличаются степенью проявления школьной безучастности: более высокий уровень саморегуляции соотносится с более низкими проявлениями безучастности.

По шкалам «эмоциональная вовлеченность», «социальная вовлеченность», «когнитивная безучастность», «эмоциональная безучастность» и «социальная безучастность» значимых и достоверных различий не выявлено у обучающихся с разным уровнем развития саморегуляции.

Для выявления взаимосвязи школьной вовлеченности и уровня саморегуляции обучающихся 4-го класса использовался корреляционный анализ Спирмена, результаты которого представлены в табл.4.

Таблица 4

Коэффициенты корреляции вовлеченности и саморегуляции обучающихся 4-го класса по критерию Спирмена

Регуляторные свойства	Вовлеченность					Безучастность				
	поведенческая	когнитивная	эмоциональная	социальная	общая	поведенческая	когнитивная	эмоциональная	социальная	общая
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Планирование	-0,070	0,468	0,282	0,493	0,559	-0,583	-0,369	-0,208	-0,443	-0,495

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Моделирование	0,135	0,264	0,476	0,339	0,375	-0,043	0,028	-0,176	-0,215	-0,289
Программирование	0,127	0,539	0,386	0,437	0,566	-0,410	-0,587	-0,275	-0,682	-0,620
Оценка	0,270	0,529	0,465	0,340	0,620	-0,342	-0,630	-0,084	-0,337	-0,398
Гибкость	0,104	0,606	0,261	0,199	0,415	-0,234	0,003	-0,050	-0,178	-0,249
Самостоятельность	0,335	0,248	-0,223	-0,274	0,022	0,141	-0,214	0,219	0,023	0,133
Ответственность	0,094	0,528	0,267	0,316	0,504	-0,361	-0,570	-0,175	-0,505	-0,492
Общая саморегуляция	0,242	0,781	0,455	0,469	0,761	-0,490	-0,562	-0,203	-0,549	-0,604

Примечание: жирным выделены значимые корреляционные связи

По шкале когнитивная вовлеченность обнаружена прямая связь с такими регулятивными качествами как программирование, оценка результатов, гибкость и ответственность. Общая саморегуляция и когнитивная вовлеченность имеют высокую прямую связь. Развитие саморегуляции связано с желанием обучающегося прилагать усилия в решении учебных задач, со способностью концентрироваться на их выполнении. Возвращаясь к теоретическим положениям, когнитивный компонент вовлеченности связан с саморегуляцией, с построением учебных стратегий, гибкостью, а также способностью прикладывать усилия для эффективного обучения, освоения знаний и навыков. Таким образом, данные показатели согласуются с выделенными нами теоретическими положениями первой главы.

Умеренная прямая связь представлена между социальной вовлеченностью и планированием, т.е. качество социального взаимодействия обучающегося с учителями и одноклассниками может быть связано со способностью обучающегося планировать собственные действия, выдвигать и удерживать цели.

По шкале общей вовлеченности и общей саморегуляции обнаружена высокая прямая связь. И высокая прямая связь с такими качествами саморегуляции как планирование, программирование, оценка результатов и ответственность.

Обобщая результаты корреляционно анализа саморегуляции и безучастности, можно выделить следующие результаты.

Поведенческая безучастность имеет обратную связь с планированием и умеренную обратную связь с общей саморегуляцией (данная связь указывает на то, что при снижении одного показателя, повышается другой). Можно предположить, что обучающиеся, незаинтересованные в учебной и внеучебной школьной жизни, будут иметь соответственно и низкий уровень саморегуляции в учебной деятельности.

Когнитивная безучастность имеет заметную обратную связь с такими регулятивными качествами как программирование, оценка результатов, ответственность и с общей саморегуляцией в целом. Данные показатели подтверждают рассмотренные теоретические положения о том, что когнитивная безучастность выражается в отсутствии у обучающихся усилий, прикладываемых для постановки цели, программирования и реализации действий по ее достижению.

Социальная безучастность имеет обратную связь с программированием, ответственностью и общей саморегуляцией. Данные показатели можно интерпретировать следующим образом: обучающиеся, не включенные в социальные взаимодействия, будут хуже знать и понимать учебные задачи, которые от них требуются и соответственно хуже разрабатывать программы собственных действий; а также у обучающихся, находящихся в нереперентной группе, вполне ожидаемо личностная значимость и, соответственно, ответственность при выполнении учебных задач будет низкой.

Общая безучастность имеет умеренную обратную связь с планированием и ответственностью, с программированием и общей саморегуляцией.

Таким образом, результаты анализа соотношения саморегуляции и вовлеченности в учебную деятельность подтверждают теоретические положения и эмпирические данные проводимых исследований о значимой связи саморегуляции учебной деятельности и школьной вовлеченности.

Обобщая результаты исследования, опишем следующие особенности вовлеченности в учебный процесс младших школьников с разным уровнем саморегуляции в учебной деятельности.

Обучающиеся, имеющие высокий уровень развития таких личностно-когнитивных качеств саморегуляции как планирование, программирование, оценка результатов, гибкость и ответственность, отмечают высокую выраженность школьной вовлеченности, особенно относительно когнитивного и социального компонента. Старательность, вдумчивость обучающихся, желание прилагать дополнительные усилия для качественного выполнения учебной работы, концентрация на выполнении учебных задач, готовность решать сложные задачи связаны со способностью выдвигать и удерживать цели; продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей; сравнивать свои результаты с образцом (наличие адекватной самооценки); способность перестраивать последовательность своих действий, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних значимых условий; способность строго следовать своим обязанностям, выполнять обещания.

Обучающиеся с низким уровнем развития таких личностно-когнитивных качеств (процессов) саморегуляции как планирование, программирование и ответственность, отмечают высокую степень выраженности безучастности. Это означает, что отстраненность, отсутствие активности и низкая вовлеченность обучающихся младшего школьного возраста проявляется в слабой способности к планированию и постановке

цели, неумении и нежелании продумывать последовательность своих действий, а также в стремлении отложить реализацию деятельности на неопределенный срок.

Таким образом, в силу наличия связи мы полагаем, что повышая вовлеченность, будет изменяться и саморегуляция.

2.3. Комплекс мероприятий, направленных на повышение вовлеченности младших школьников

Основным содержанием II этапа (основного) является разработка и проведение мероприятий, направленных на повышение вовлеченности в учебную деятельность младших школьников.

Как было выделено в процессе анализа результатов на I этапе, у 44% обучающихся не выражена вовлеченность в учебную деятельность. Наименее выраженными компонентами представлены поведенческий, связанный с учебной активностью, способностью следовать правилам, соблюдать нормы и принципы учебного заведения, и социальный, определяющийся чувством принадлежности и идентификации в отношениях с одноклассниками и учителями.

Младший школьный возраст является сензитивным для развития таких психических функций как саморегуляция, самоконтроль, самооценка, произвольность и другие, которые в свою очередь связаны с самостоятельной организацией собственной учебной деятельности и с самоактуализацией обучающегося в ней. Анализ результатов психологических исследований и проведение собственного эмпирического исследования позволило нам выявить связь развития саморегуляции с относительно новым в психологии феноменом – вовлеченностью. Так, согласно исследованиям Т. Клири и Б. Циммермана, высоко вовлеченные обучающиеся успешно анализируют условия выполнения задания, определяют результат, планируют цели и план их достижения. Показано, что обучающиеся с высоким уровнем

вовлеченности характеризуются более эффективными учебными стратегиями, успешнее справляются с трудностями в обучении, с большей вероятностью достигают поставленных целей. Согласно результатам исследования, проведенного психологами из НИУ ВШЭ в 2020 году, важнейшим для оценки общей вовлеченности у младших школьников является эмоциональный компонент [48].

Данный комплекс мероприятий направлен на повышение поведенческого и эмоционального компонентов вовлеченности для развития саморегуляции обучающихся 4-го класса.

Стоит отметить, что социальный компонент не был выбран нами для повешения вовлеченности, поскольку данный компонент раскрывает содержание школьной вовлеченности, которая характеризуется активным участием обучающихся как в учебной деятельности, так и в других сферах школьной жизни, в том числе взаимодействие с социальным окружением.

Поведенческий компонент вовлеченности – отражает степень активности участия в школьной и внеклассной деятельности, следование правилам, соблюдение и принятие принципов и норм учебного заведения, отсутствие дисциплинарных нарушений, посещаемость и т.п.

Эмоциональный компонент вовлеченности – включает в себя общие положительные эмоциональные реакции обучающегося в школе, чувство принадлежности к школе, интерес к занятиям, реакции на учителей и одноклассников, переживание успеха и реакции на школьные результаты [47].

При разработке комплекса мероприятий мы опирались на концепцию М. Чиксентмихайи о состоянии «потока» [51], исследования школьной вовлеченности Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой [48].

Теория М. Чиксентмихайи о состоянии «потока» является одной из основополагающих для понимания феномена вовлеченности. Согласно данной теории, состояние потока или вовлеченность в деятельность является оптимальным переживанием, характеризующимся глубоким погружением

человека в то, что он делает здесь и сейчас, возникающее в условиях, субъективно воспринимаемых как сложные в соотношении с уровнем мастерства.

Состояние «потока» является аутотелическим, то есть цель, смысл и мотивация деятельности лежат в самой деятельности [51].

В качестве условий возникновения состояния «потока» и вовлеченности, имеющие значимость для разработки комплекса мероприятий, в концепции М. Чиксентмихайи представлены следующие:

- а) баланс между сложностью задачи (вызовом) и уровнем мастерства;
- б) четкие и достижимые цели;
- в) мгновенная однозначная обратная связь [2, с. 153].

Также состояние «потока» характеризуется у обучающихся высокой концентрацией внимания, чувством удовольствия и интересом к учебной деятельности.

Основываясь на концепции о состоянии «потока», Д.А. Леонтьев разработал трехкомпонентную модель переживания в деятельности:

- 1) Удовольствие.
- 2) Усилие.
- 3) Смысл [47].

С точки зрения Д.А. Леонтьева, переживание удовольствия в деятельности сигнализирует о преобладании положительной эмоциональной обратной связи; переживание усилия – о степени контролируемости и результативности осуществляемой деятельности; переживание смысла в деятельности – о степени ее включенности в смысловую саморегуляцию личности [2].

Результативность и контролируемость означает достижение предметного результата, который может быть использован далее самим субъектом или другими людьми.

Преобладание положительной эмоциональной обратной связи подразумевает позитивный эмоциональный баланс, максимизацию

положительных эмоций и минимизацию отрицательных. В данном случае переживание потока возможно тогда, когда человек выполняет деятельность с удовольствием, а не через силу.

Смысловая саморегуляция же предполагает включенность в смысловые контексты своей жизни, жизни других людей и всего общества в целом. Действие должно быть включено в более широкую перспективу, а не быть изолированным, ни с чем не связанным [19].

На основе выделенных выше положений нами были разработаны условия повышения эмоциональной и поведенческой вовлеченности в учебную деятельность.

Описание условий повышения эмоциональной и поведенческой вовлеченности

1. Учебная деятельность должна быть интересной для обучающихся.

Чтобы деятельность была интересной для обучающихся, она должна удовлетворять базовые потребности личности [12, с. 37]. Для понимания базовых личностных потребностей мы обратились к теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.

Теория самодетерминации предполагает, что базовыми психологическими потребностями человека являются потребности в автономии, компетентности и связи с другими [33].

Под автономией понимается восприятие своего поведения как соответствующего собственным интересам и ценностям; в основе автономии лежит поддержка, отсутствие контроля со стороны других людей. Потребность в компетентности – это склонность к овладению своим окружением и эффективной деятельности в нём; она поддерживается такой средой, которая выдвигает перед человеком задачи оптимального уровня сложности и даёт ему положительную обратную связь. Под потребностью в связи с другими понимается стремление к близости с другими людьми; она развивается, если человек получает тепло и заботу от окружающих [33].

Для удовлетворения потребности в связи с другими в качестве основных форм работы выбраны групповые, предполагающие активное взаимодействие участников.

Подробнее о реализации базовых потребностей автономности, компетентности и связанности обучающихся раскрывается в следующих условиях.

2. Учебные задачи должны быть посильными для обучающихся.

Для достижения и поддержания состояния потока необходимо иметь благоприятный баланс между уровнем компетентности в разрешении проблемных ситуаций данного класса и объективной или субъективной трудностью последней. Если проблемная ситуация требует навыков намного превышающих наличный уровень компетентности, то это приведет к тревожности. Если проблемная ситуация не возникает в сознании обучающегося, это приведет к скуке. Если у обучающегося нет навыков успешного разрешения проблемных ситуаций, то он не способен даже увидеть реальные проблемы. В этом случае базовым эмоциональным фоном ощущений будет апатия [12, с. 35].

В данном случае значимость представляет учет зоны актуального и ближайшего развития. Согласно Л.С. Выготскому, зоной актуального развития являются те знания, умения, навыки (компетенции), которые обучающийся уже освоил на текущий момент времени. Характерные особенности данной зоны развития:

- ребенок твердо усвоил материал;
- он может самостоятельно выполнять задания, не выходящие за пределы актуального развития;
- решение незнакомых задач ученик находит сам без помощи учителя [35].

Говоря о следующем понятии, для нормального психического развития ребенка обучение должно всегда идти несколько впереди его собственных

возможностей. Обучение наиболее эффективно тогда, когда оно создает «ближайшую зону развития» [12, с. 36].

В данном случае педагогу следует работать вместе с обучающимися, рассуждать, помогать в понимании материала. Если в итоге обучающийся сам сделает заключительный вывод, у него это вызовет положительные эмоции (радость, интерес, удовольствие и др.), связанные с эмоциональным компонентом вовлеченности в учебную деятельность. Удовольствие связано с демонстрацией собственной компетенции, творческих и академических достижений. Однажды испытанное удовольствие имеет тенденцию самовоспроизводиться и самоподкрепляться, что укрепляет тенденцию к возобновлению деятельности в новых условиях и поиску этих самых условий [12, с. 37].

Данное условие удовлетворяет также потребность обучающихся в компетентности.

3. В процессе учебной деятельности необходимо проявление и становление субъектной позиции обучающихся.

Аутотелическая личность упоминается в концепции «потока» М. Чиксентмихайи для понимания условий и характера вовлеченности (состояния «потока»). Аутотелической называют личность, цели которой находятся в ней самой, данное понятие отражает самодостаточность, автономность личности, её способность самостоятельно ставить цели [51].

Представленные положения находят своё отражение в понятии субъектная позиция. Е.Д. Божович определяет субъектную позицию как «психологическую готовность к определенному поведению, деятельности, конкретным актам, реакциям, понимаемая через систему установок, смыслов, отношений, направленности. В позиции субъекта учения автор выделяет три компонента: когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой [19, с. 111].

В первой главе мы также обращались к положениям М.Р. Битяновой о субъектной позиции. Согласно данному автору, субъектность, в общем смысле слова, способность личности управлять своей деятельностью. То есть

быть автором с самого начала (целеполагания, программирования) до самого конца деятельности (самооценка результатов, рефлексия) [17, с. 113].

В когнитивный компонент включаются предметные и «надпредметные» знания;

К регуляторному относятся: рефлексия, самостоятельная диагностика причин ошибок и успехов, а также самостоятельное изменение способов действия.

Личностно-смысловой компонент позиции субъекта учения выражается через: образование как ценность, познавательную мотивацию, избирательное отношение к предметам, эмоциональное отношение к учению [19, с. 111].

Данное условие удовлетворяет потребность обучающегося в автономии.

4. В процессе учебной деятельности необходимо предоставление обучающимся формирующей обратной связи.

Поскольку обучающийся погружен в процесс деятельности, он должен иметь возможность получить представление об обратной связи и чувствовать, что избранные стратегии адекватны достигаемым целям [12, с. 37]. Обратная связь позволяет удовлетворить потребность обучающихся в компетентности.

В психологии образования такая обратная связь называется формирующей, потому что она ориентирована на конкретного обучающегося, призвана выявить пробелы в освоении обучающимися элемента содержания образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью [7].

Способы введения формирующей обратной связи на уроке:

- выявить планируемые результаты;
- организовать деятельность ученика по планированию и достижению субъективно значимых результатов;

– сопровождать достижение обучающимися результатов с помощью организованной обратной связи [7].

Для создания данного условия были выбраны такие предметы как Технология и ИЗО (изобразительное искусство), поскольку на них предполагается разработка какого-либо продукта, осязаемого результата. Данный результат обучающийся сможет самостоятельно оценить, проводя сравнение с критериями или образцом, а также получить от педагога обратную связь.

Таблица 5

Соотнесение вида вовлеченности, условий, задач и направлений работы

Вид вовлеченности	Условия для повышения	Решаемая задача	Направления работы
1. Эмоциональная вовлеченность	Учебная деятельность должна быть интересной для обучающихся	Способствовать удовлетворению базовых потребностей личности обучающихся.	Проектирование форм работы на уроке совместно с педагогом. Проведение занятий с элементами тренинга.
	Учебные задачи должны быть посильными для обучающихся	Способствовать проживанию обучающимися положительных эмоций, связанных с удовлетворением потребности в компетентности.	Консультация с педагогом.
2. Поведенческая вовлеченность	В процессе учебной деятельности необходимо становление субъектной позиции обучающихся	Обеспечить понимание и стремление обучающихся к организации самостоятельной учебной деятельности.	Проектирование форм работы на уроке совместно с педагогом. Проведение занятий с элементами тренинга.
	В процессе учебной деятельности необходимо предоставление обучающимся формирующей обратной связи.	Обеспечить получение обучающимися формирующей обратной связи по результатам выполненной деятельности.	Консультация с педагогом.

Цель комплекса занятий: создать условия на уроке (занятии), способствующие повышению эмоциональной и поведенческой вовлеченности в учебную деятельность.

Таблица 6

Описание комплекса занятий

Описание занятий	Цель и задачи	Формы и методы	Ожидаемые результаты
1	2	3	4
Просвещение педагога на предмет повышения эмоциональной и поведенческой вовлеченности обучающихся.	Повысить психолого-педагогическую компетентность педагога об условиях повышения эмоциональной и поведенческой вовлеченности обучающихся.	Проведение двух консультаций с педагогом, в основе которых: – обсуждение форм работы, которые используются педагогом; – предоставление рекомендаций по темам: «Как способствовать чувству компетентности у обучающихся»; «Техники формирующей обратной связи»; – получение обратной связи от педагога и рефлексия.	Педагог осведомлен о способах повышения эмоциональной и поведенческой вовлеченности обучающихся на уроке и реализует их
Занятие 1 Предмет: «Технология». Тема урока: «Исследование космоса. Изделие ракета-носитель» часть I	<ul style="list-style-type: none"> • Создать эмоционально комфортную атмосферу в классе • Способствовать формированию навыка постановки цели • Повысить активность обучающихся посредством реализации интерактивной и проектной деятельности • Предоставить формирующую обратную связь • Способствовать осмыслению обучающимися реализованной деятельности посредством рефлексии 	Упражнение «Моё настроение»; целеполагание; интерактивная викторина с использованием ИКТ; проектная деятельность в группах (1 часть); обратная связь педагога; рефлексия.	Обучающиеся активно включены в учебную деятельность, удерживают цель урока и не испытывают эмоционального дискомфорта.

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
<p>Занятие 2 Предмет: «ИЗО». Тема урока: «Портрет пятиклассника »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Снять эмоциональное напряжение обучающихся • Способствовать формированию навыка постановки цели; • Повысить интерес к учебной деятельности посредством реализации групповых дискуссии; • Способствовать формированию субъектности посредством реализации индивидуального проекта; • Предоставить обучающимся формирующую обратную связь; • Способствовать осмыслению обучающимися реализованной деятельности посредством рефлексии. 	<p>Упражнение «Мимическая гимнастика»; целеполагание; групповая дискуссия; индивидуальный проект, обратная связь педагога; рефлексия.</p>	<p>Обучающиеся активно включены в учебную деятельность, удерживают цель урока и не испытывают эмоционального дискомфорта.</p>
<p>Занятие 3 Предмет: «Технология». Тема урока: «Исследование космоса. Изделие ракетаноситель» часть II.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Снять эмоциональное напряжение обучающихся • Способствовать формированию навыка постановки цели • Способствовать достижению успеха в деятельности посредством демонстрации результатов проектной деятельности обучающихся • Предоставить обучающимся формирующую обратную связь • Способствовать осмыслению обучающимися реализованной деятельности посредством рефлексии. 	<p>Упражнение «Коробка переживаний»; целеполагание; проектная деятельность в группах (2 часть); демонстрация видеороликов с помощью ИКТ; обратная связь педагога; рефлексия.</p>	<p>Обучающиеся активно включены в учебную деятельность, удерживают цель урока и не испытывают эмоционального дискомфорта.</p>
<p>Занятие 4 Предмет: «Окружающий мир»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Создать эмоционально комфортную атмосферу в классе 	<p>Упражнение «Заряд бодрости»; целеполагание;</p>	<p>Обучающиеся активно включены в учебную деятельность,</p>

1	2	3	4
<p>Тема урока: «Планета будущего»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Способствовать формированию навыка постановки цели • Способствовать формированию самоконтроля и самооценки • Способствовать формированию субъектности посредством реализации деловой игры, авторами которой являются обучающиеся • Предоставить обучающимся формирующую обратную связь • Способствовать осмыслению обучающимися реализованной деятельности посредством рефлексии 	<p>упражнение «Тест-коррекция»; деловая игра; упражнение «Сигнальные карточки»; обратная связь педагога; рефлексия.</p>	<p>удерживают цель урока и не испытывают эмоционального дискомфорта.</p>
<p>Занятие 5 Занятие с элементами тренинга. Тема: «Навык успешного школьника».</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Создать эмоционально комфортную атмосферу среди обучающихся • Актуализировать значимость постановки цели у обучающихся • Способствовать формированию навыка постановки цели деятельности • Предоставить обучающимся формирующую обратную связь • Способствовать осмыслению обучающимися реализованной деятельности посредством рефлексии 	<p>Упражнение «приветствие»; упражнение полус мнений «Почему важно ставить цель»; индивидуально упражнение «Поставь свою цель по образцу»; обратная связь; рефлексия.</p>	<p>Обучающиеся активно включены в деятельность, проявляют интерес к теме занятия и не испытывают эмоционального дискомфорта.</p>
<p>Занятие 6 Занятие с элементами тренинга. Тема: «Если бы я был учителем». Ролевая игра: обучающиеся в группах решают задачу. Задача обучающихся: войти в роль этого учителя и спланировать урок таким образом, чтобы не столкнуться с трудностью.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Создать эмоционально комфортную атмосферу среди обучающихся • Актуализировать у обучающихся значимость целеполагания, планирования и, контроля и оценки учебной деятельности • Предоставить обучающимся формирующую обратную связь • Способствовать осмыслению обучающимися реализованной деятельности посредством рефлексии 	<p>Упражнение «снежный ком»; ролевая игра «Если бы я был учителем»; обратная связь; рефлексия.</p>	<p>Обучающиеся активно включены в деятельность, проявляют интерес к теме занятия и не испытывают эмоционального дискомфорта.</p>

Мы постарались создать эмоционально комфортную атмосферу на каждом занятии и предоставить возможность обучающимся не просто реализовать учебную деятельность в классе, но и способствовать становлению их субъектной позиции. Для создания условий вовлечения необходимо было учесть возрастные особенности обучающихся, а также базовые личностные потребности для организации интересных и посильных форм деятельности.

Во время каждого занятия обучающиеся получали формирующую обратную связь, что, на наш взгляд, дало возможность обучающимся ощутить результативность и собственную компетентность в деятельности, мотивирующее на дальнейшее её воспроизведение.

2.4. Оценка изменений выраженности вовлеченности и уровня развития саморегуляции после проведения занятий

Проведение комплекса мероприятий было реализовано в течение 6 занятий. Время одного занятия – один академический час. Во время проведения все участники посетили занятия.

После проведения занятий была проведена повторная диагностика компонентов вовлеченности в учебную деятельность младших школьников по методикам «Многомерная шкала школьной вовлеченности» Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой. Выявление изменений позволит увидеть, как комплекс мероприятий определил изменений в компонентах вовлеченности и безучастности. Рассмотрим полученные результаты в сопоставлении с данными первичной диагностики.

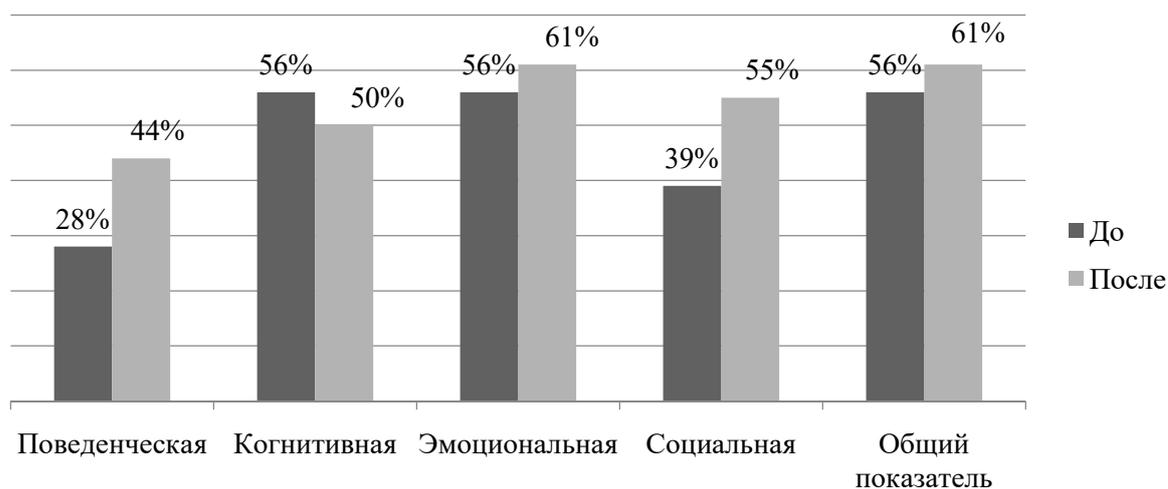


Рис. 2. Распределение доли обучающихся с выраженной вовлеченностью в учебную деятельность до и после проведения комплекса мероприятий

Как видно из рисунка 2, доля обучающихся с выраженной вовлеченностью по трем из четырех шкал выросла. Согласно шкале общего показателя вовлеченности, доля обучающихся с выраженной вовлеченностью выросла на 6% и достигла 61%, что является большей частью обучающихся данной выборки.

По шкале поведенческой вовлеченности доля обучающихся, характеризующихся высоким уровнем выросла на 16%, и данный компонент вовлеченности представлен у 44% обучающихся. Младшие школьники проявляют активность в учебной деятельности, следуют правилам и соблюдают принятые принципы и нормы учебного заведения, не склонны к нарушению дисциплины и прогулам школы.

По шкале когнитивной вовлеченности можно отметить снижение доли обучающихся с высоким уровнем на 6%. Таким образом, половина обучающихся (50%) 4-го класса готовы вкладывать усилия и применять различные учебные стратегии для достижения цели и решения учебных задач. Когнитивная вовлеченность связана со старательностью, вдумчивостью, желанием прилагать дополнительные усилия для качественного выполнения учебной работы. Однако стоит обсудить

возможные причины снижения когнитивной вовлеченности у одного обучающегося. Поскольку комплекс мероприятий был направлен на повышение эмоциональной и поведенческой вовлеченности, у данного обучающегося могли сместиться мотивы обучения с познавательных как таковых в сторону получения позитивных эмоций (развлечения). Преобладание групповых форм работы могло вызвать у обучающегося больший интерес к общению со сверстниками, чем к процессу обучения.

Согласно показателям по шкале эмоциональной вовлеченности, доля обучающихся выросла на 6% и достигла 61%, что является большинством от выборки. Обучающиеся с выраженной эмоциональной вовлеченностью характеризуются энтузиазмом к учебной деятельности, а также наличием позитивных или негативных реакций по отношению к образовательному процессу и его участникам (учителям, одноклассникам и т.д.). Для повышения эмоциональной вовлеченности обучающихся комплекс мероприятий включал следующие формы работы: просвещение педагога через разработку методических рекомендаций «Как создавать ситуацию успеха для обучающихся в классе»; групповые формы работы (групповая дискуссия, групповой проект, ролевая игра и др.); а также проведение упражнений, направленных на создание комфортной атмосферы и снятие эмоционального напряжения.

Заметно выросла доля обучающихся по шкале социальной вовлеченности – на 16%. Больше половины (55%) обучающихся данной выборки характеризуются наличием чувства принадлежности и идентификации в отношениях с одноклассниками и учителями. Хотя комплекс мероприятий специально не был направлен на повышение данного компонента, улучшение показателей можно связать с тем, что большая часть форм работы предполагала активное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также были реализованы упражнения, косвенно повышающие сплоченность в классе.

Для выявления значимости изменений нами был проведен сравнительный анализ оценки вовлеченности младших школьников до и после проведения комплекса мероприятий по критерию Вилкоксона. По шкалам поведенческой, когнитивной, эмоциональной, социальной и общей вовлеченности значимых различий не обнаружено.

Для более полного представления о вовлеченности обучающихся нами была также изучена выраженность безучастности. Получены следующие результаты.

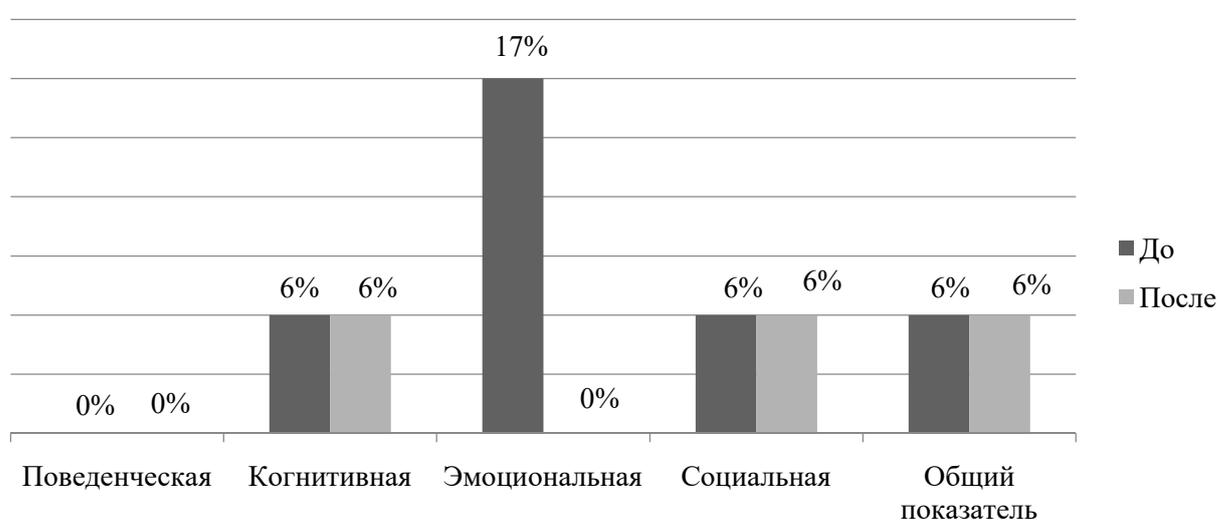


Рис. 3. Распределение доли обучающихся с выраженной безучастностью к учебной деятельности до и после проведения комплекса мероприятий

Согласно результатам, представленным на диаграмме, можно отметить, что безучастность у обучающихся не выражена по всем шкалам. Следует отметить, что произошли изменения по шкале эмоциональной безучастности. До проведения комплекса мероприятий доля обучающихся с эмоциональной безучастностью составляла 17%. После проведения комплекса мероприятий доля обучающихся с эмоциональной безучастностью составила 0%.

Таким образом, обучающиеся, которые эмоционально отстранены или безразличны по отношению к учебной деятельности и участникам образовательного процесса (учителям, одноклассникам), не выявлены.

Данный показатель позволяет судить о том, что проведенные мероприятия на повышение эмоциональной вовлеченности достигли определенного эффекта.

Для выявления значимости изменений нами также был проведен сравнительный анализ оценки безучастности младших школьников до и после проведения комплекса мероприятий по критерию Вилкоксона. Результаты представлены в Таблице 7.

Таблица 7

Сравнительный анализ оценки безучастности младших школьников до и после проведения комплекса мероприятий по критерию Вилкоксона

Шкала	Средние значения до	Средние значения после	T	Уровень достоверности, <i>p</i>
Поведенческая безучастность	12,5	12,5	66,5	0,93
Когнитивная безучастность	3,6	3,1	20,5	0,26
Эмоциональная безучастность	9,7	7,8	28,5	0,12
Социальная безучастность	7,7	5,8	12,5	0,03*
Общая безучастность	33,4	29,3	33,5	0,07

Примечание: * $p < 0,05$

Согласно показателям, представленным в Таблице 8, можно отметить, что после проведения комплекса мероприятий у обучающихся 4-го класса:

– присутствуют значимые различия по шкале социальной безучастности, означающие, что обучающиеся стали менее пассивными и безразличными по отношению к учителю и сверстникам; это также может быть связано с активным взаимодействием участников образовательного процессе в период проведения комплекса мероприятий и с возрастными особенностями (смена ведущей деятельности);

– присутствует тенденция к значимым различиям по шкале общей безучастности, что, в свою очередь, означает следующее: обучающиеся стали

более активными и заинтересованными в отношении учебной деятельности и школьной жизни в целом;

– значимых различий по шкалам поведенческой, когнитивной и эмоциональной безучастности не выявлено, что также может свидетельствовать о недостаточном времени реализации комплекса мероприятий.

Поскольку в основе нашего исследования лежит гипотеза о том, что повышение поведенческой и эмоциональной вовлеченности обучающихся 4-го класса выступает условием развития саморегуляции, при повторной диагностике нами также была проведена оценка саморегуляции. Представим полученные результаты в табл. 8.

Таблица 8

Распределение доли обучающихся по сформированности регулятивных качеств до и после проведения комплекса мероприятий, в %

Регуляторные качества	Уровень регуляторного качества					
	низкий		средний		высокий	
	до	после	До	после	До	после
Планирование	50	33	33	28	17	39
Моделирование	28	11	33	39	39	50
Программирование	44	33	50	61	6	6
Оценивание результатов	56	44	44	50	0	6
Гибкость	44	44	39	28	17	28
Самостоятельность	61	72	17	11	22	17
Ответственность	50	33	22	44	28	23
Общий показатель саморегуляции	44	39	50	44	6	17

Анализ данных повторной диагностики саморегуляции обучающихся показал, что доля обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции уменьшилась по всем шкалам, за исключением шкалы гибкости, по ней показатели не изменились.

Данные, представленные в таблице 8, свидетельствуют о том, что большинство обучающихся 4-го класса имеют средний уровень развития саморегуляции. До проведения комплекса мероприятий у большинства обучающихся также был представлен средний уровень развития саморегуляции. Однако следует отметить, что после проведения комплекса мероприятий доля обучающихся с высоким уровнем развития саморегуляции выросла на 11%.

По результатам показателей шкалы планирования доля обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции уменьшилась на 17%, при этом доля обучающихся с высоким уровнем развития саморегуляции увеличилась на 22%. Таким образом, 39% обучающихся способны проявлять целенаправленность и ставить реалистичные и детализированные цели, в то время как до проведения комплекса мероприятий у большинства обучающихся был отмечен низкий уровень развития планирования. Формирование у обучающихся навыка целеполагания в комплексе мероприятий рассматривалось как условие повышения поведенческой вовлеченности. Опираясь на данные показатели, можно судить об эффективности проведенных мероприятий, относительно развития регулятивного качества планирования.

По шкале моделирования получены следующие результаты: доля обучающихся с низким уровнем развития уменьшилась на 17%; с высоким уровнем развития увеличилась на 11%. Таким образом, половина обучающихся 4 класса (50%) способны выделять значимые условия достижения цели, как тактические, так и стратегические. Это проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Таким образом, можно сделать вывод, что повышение эмоциональной и поведенческой вовлеченности может выступать условием развития регулятивного качества моделирования.

По шкале программирования доля обучающихся с низким уровнем развития данного регулятивного качества уменьшилась на 11%. Доля

обучающихся с высоким уровнем развития не изменилась. Большая часть обучающихся (61%) после проведения комплекса мероприятий обладает средним уровнем развития программирования. Регулятивное качество программирование связано со способностью продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Поскольку методика оценки саморегуляции является самооценочной нельзя однозначно сказать, что повышение поведенческой и эмоциональной вовлеченности не является условием развития программирования у младших школьников. Формы работы на занятиях предполагали самооценку и рефлекссию обучающихся, что возможно привело к тому, что они иначе стали оценивать себя и свои результаты. Следует отметить, что количество проведенных занятий, не позволяет сделать однозначные выводы о влиянии созданных условий и для становления новых средств регуляции процессов необходимо большее количество времени.

Следующая шкала, по которой проводилась оценка саморегуляции обучающихся, оценивание результатов. Доля обучающихся с низким уровнем развития данного регулятивного качества уменьшилась на 12%; с высоким уровнем развития увеличилась на 6%, при том, что до проведения комплекса мероприятий, доля обучающихся с высоким уровнем оценивания результатов составляла 0%. На данный момент половина обучающихся (50%) обладает средним уровнем развития данного регулятивного качества. Оценивание результатов характеризуется развитостью и адекватностью оценки обучающимися себя и результатов своих действий и поведения. Поскольку представленные показатели по каждому уровню изменились в положительную сторону, можно сделать вывод о том, что повышение поведенческой и эмоциональной вовлеченности также может выступать условием развития регулятивного качества оценивание результатов.

По шкале гибкость доля обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции не изменилась. Как до проведения комплекса мероприятий, так и после относительное большинство обучающихся (44%) обладают

низким уровнем развития гибкости, характеризующимся упрямством и неспособностью адекватно реагировать на изменения ситуации, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение. Таким образом, нельзя судить о том, что повышение поведенческой и эмоциональной вовлеченности выступают условием развития гибкости у обучающихся 4 класса. Следование нормам и правилам подразумевает определенную устойчивость поведения, чем гибкость.

По шкале самостоятельности доля обучающихся с низким уровнем развития выросла на 11%. Большинство обучающихся (72%) обладают низким уровнем самостоятельности, что характеризуется зависимостью от мнения и оценок окружающих. План и программа действий разрабатываются с помощью взрослых (учителей, родителей). При отсутствии посторонней помощи у обучающихся неизбежно возникают регуляторные трудности.

Крайняя шкала, по которой проводилась оценка саморегуляции, это ответственность. Получены следующие результаты: доля обучающихся с низким уровнем развития данного регулятивного качества уменьшилась на 17%; с высоким уровнем развития уменьшилась на 5%. 44% обучающихся обладают средним уровнем развития ответственности, тогда как до проведения комплекса мероприятий у половины обучающихся был отмечен низкий уровень. Таким образом, можно сделать вывод о том, что повышение эмоциональной и поведенческой вовлеченности может выступать условием для развития ответственности.

Следует обсудить возможные причины снижения развития самостоятельности и ответственности у обучающихся. Поскольку методика оценки саморегуляции является самооценочной, можно связать данный результат с тем, что в ходе занятий отношение обучающихся к себе и результатам своей деятельности изменилось, возможно, они стали критичнее, поскольку каждое занятие предполагало самооценку собственной деятельности и рефлексии. Занятия предполагали проявление субъектности,

что также могло стать основанием для выявления трудностей в самостоятельной организации выполнения заданий.

Подводя итог проведенной вторичной диагностики после реализации комплекса мероприятий, можно сделать следующий вывод. После проведения комплекса мероприятий, направленных на повышение поведенческой и эмоциональной вовлеченности обучающихся, показатели саморегуляции улучшились по таким регулятивным качествам как планирование, моделирование, оценивание результатов, ответственность.

Однако показатели таких регулятивных качеств как программирование, гибкость, самостоятельность изменились незначительно. Таким образом, на данный момент рано судить, что повышение поведенческой и эмоциональной вовлеченности является условием для развития данных регулятивных качеств. В процессе реализации комплекса мероприятий прошло не так много времени, что также может оказывать влияние на полученные результаты.

Для оценки значимости изменения уровня развития саморегуляции обучающихся IV класса до и после комплекса мероприятий также был проведен сравнительный анализ по критерию Вилкоксона. Значимых изменений по всем шкалам не выявлено, что может быть связано с недостаточным временем проведения комплекса мероприятий либо прошло недостаточно времени, чтобы данные качества перешли на новые уровни. В связи с чем пока трудно сделать однозначные выводы о том, что повышение эмоциональной и поведенческой вовлеченности условием развития саморегуляции.

Для выявления взаимосвязи школьной вовлеченности и уровня саморегуляции обучающихся 4-го класса по результатам повторной диагностики также был проведен корреляционный анализ Спирмена. Результаты анализа представлены в Таблице 9.

Таблица 9

Коэффициенты корреляции вовлеченности и саморегуляции обучающихся
4-го класса по критерию Спирмена

Регулято рные свойства	Вовлеченность					Безучастность				
	пове- денче ская	когни тив- ная	эмоци ональ ная	социа льная	общая	пове- денче ская	когни тив- ная	эмоци ональ ная	социа льная	общая
Планиров ание	0,420	0,290	0,538	0,487	0,515	-0,491	-0,639	-0,398	-0,568	-0,516
Моделир ование	0,271	-0,017	0,171	0,260	0,157	-0,603	-0,603	-0,603	-0,531	-0,492
Програм мирова ние	-0,009	0,010	0,010	0,083	0,101	-0,197	-0,299	-0,076	-0,417	-0,199
Оценка результат ов	0,523	0,138	0,356	0,431	0,444	-0,513	-0,137	-0,477	-0,403	-0,537
Гибкость	0,468	0,429	0,521	0,673	0,601	-0,697	-0,613	-0,427	-0,631	-0,673
Самостоя тельность	-0,030	0,074	0,176	-0,084	0,144	0,110	-0,091	-0,232	0,046	-0,062
Ответст венность	0,464	-0,025	0,206	0,264	0,215	-0,497	-0,299	-0,302	-0,622	-0,533
Общая саморегу ляция	0,532	0,283	0,530	0,469	0,550	-0,729	-0,538	-0,489	-0,698	-0,732

Примечание: жирным выделены значимые корреляционные

По шкале поведенческая вовлеченность обнаружена прямая связь с такими регулятивными качествами (процессами) как оценка результатов, гибкость и по шкале общей саморегуляции. Поведенческая вовлеченность проявляется в участии в учебной и внеучебной деятельности, следовании школьным нормам и правилам. Исходя из данного показателя можно сделать вывод, что перечисленные особенности поведения связаны со способностью обучающихся адекватно оценивать самих себя и результаты собственных действий и поведения, а также со способностью перестраивать последовательность собственных действий, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий и при появлении тех или иных трудностей.

По шкале эмоциональная вовлеченность обнаружена прямая связь с планированием, гибкостью и общей саморегуляцией. Эмоциональная вовлеченность обучающихся проявляется в наличие позитивных и негативных реакций по отношению к образовательному процессу и его участникам (учителям, сверстникам и т.д.). Исходя из данного показателя, можно сделать вывод, что при развитии таких способностей как целеполагание, адаптивность к изменяющимся условиям и саморегуляция возрастает эмоциональная вовлеченность.

По шкале социальная вовлеченность прямая связь обнаружена также с планированием, гибкостью и общей саморегуляцией. Данный показатель свидетельствует о том, что при развитии перечисленных регулятивных качеств (процессов) повысится социальная вовлеченность обучающихся.

По шкале общей вовлеченности также связь отмечена с планированием, гибкостью и общей саморегуляцией.

По шкале когнитивной вовлеченности связи с саморегуляцией не обнаружено.

Обобщая результаты корреляционно анализа саморегуляции и безучастности, можно выделить следующие результаты.

Поведенческая безучастность имеет обратную связь с планированием, моделированием, оценкой результатов, гибкостью, ответственностью, общей саморегуляцией. Можно предположить, что обучающиеся, незаинтересованные в учебной и внеучебной школьной жизни, будут иметь соответственно и низкий уровень саморегуляции в учебной деятельности, а именно низкий уровень целеполагания, способности выделять значимые условия деятельности, самооценки себя и собственных результатов, низкий уровень адаптивности и осознанности в саморегуляции деятельности.

Когнитивная безучастность имеет заметную обратную связь с такими регулятивными качествами как программирование, моделирование, гибкость и с общей саморегуляцией в целом. Данные показатели подтверждают рассмотренные теоретические положения о том, что когнитивная

безучастность выражается в отсутствии у обучающихся усилий, прикладываемых для программирования, выбору значимых условий достижения цели. А также можно говорить, что когнитивная безучастность может проявляться также в низкой способности к адаптивности в новых условиях.

Социальная безучастность имеет обратную связь с программированием, оценкой результатов и общей саморегуляцией. Данные показатели можно интерпретировать следующим образом: обучающиеся, не включенные в социальные взаимодействия, будут хуже знать и понимать учебные задачи, которые от них требуются и соответственно хуже разрабатывать программы собственных действий; а также у обучающихся, находящихся в нерепрезентативной группе, вполне ожидаемо личностная значимость и соответственно ответственность при выполнении учебных задач будет низкой.

Общая безучастность имеет обратную связь со всеми представленными в таблице регулятивными качествами (процессам) за исключением программирования и самостоятельности.

Сравнивая результаты первичного и повторного корреляционного анализа, следует отметить следующие особенности:

- в повторном анализе проявилась связь поведенческой и эмоциональной вовлеченности с саморегуляцией (и её компонентами);
- в повторном корреляционном анализе проявилась обратная связь эмоциональной безучастности с саморегуляцией (и её компонентами);
- отсутствие связи между вовлеченностью/безучастностью и моделированием, самостоятельностью осталось неизменным.

Выводы по Главе 2

В процессе эмпирической части исследования работа была осуществлена в три этапа.

Первый этап включал в себя проведение первичной диагностики для выявления уровня саморегуляции и выраженности вовлеченности в учебную деятельность обучающихся младшего школьного возраста, проведен корреляционный анализ связи данных конструктов.

В ходе проведения диагностики саморегуляции с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения В.И. Моросановой» были получены следующие результаты: у большинства обучающихся представлен низкий (44%) и средний (50%) уровень развития осознанной саморегуляции представлен. Относительно данных уровней был проведен сравнительный анализ вовлеченности, измеренных с помощью методики «Многомерная шкала школьной вовлеченности» Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой. В результате мы выявили, что у обучающихся со средним уровнем развития саморегуляции выраженность вовлеченности по всем компонентам выше. При этом вовлеченность в учебный процесс выражена у половины обучающихся (56%), в значительной степени представлена большая выраженность когнитивного и эмоционального компонента вовлеченности.

Корреляционный анализ саморегуляции и школьной вовлеченности с помощью критерия Спирмена позволил выделить значимые связи. Высокий уровень развития у обучающихся таких личностно-когнитивных качеств саморегуляции как планирование, программирование, оценка результатов, гибкость и ответственность соотносится с высокой выраженностью школьной вовлеченности, особенно когнитивного и социального компонента.

Обучающиеся с низким уровнем развития процессов саморегуляции как планирование, программирование и ответственность, отмечают высокую степень выраженности безучастности. Это означает, что отстраненность, отсутствие активности и низкая вовлеченность обучающихся младшего

школьного возраста проявляется в слабой способности к планированию и постановке цели, неумении и нежелании продумывать последовательность своих действий, а также в стремлении отложить реализацию деятельности на неопределенный срок.

На втором этапе был разработан и реализован комплекс мероприятий, направленных на повышение поведенческого и эмоционального компонентов вовлеченности младших школьников. На основе теоретических положений были выделены условия повышения поведенческой и эмоциональной вовлеченности: учебная деятельность должна быть интересной для обучающихся, учебные задачи должны быть посильными для обучающихся, предоставление обучающимся формирующей обратной связи.

После проведения занятий была проведена повторная диагностика, которая показала повышение выраженности поведенческой вовлеченности до 44%, повышение эмоциональной вовлеченности до 61%, общего показателя вовлеченности до 61%. Выросла доля обучающихся по шкале социальной вовлеченности на 16%, при этом снизилась доля обучающихся с выраженной эмоциональной безучастностью на 17% и не представлена ни у одного школьника.

Анализ данных повторной диагностики саморегуляции обучающихся показал, что доля обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции уменьшилась по всем шкалам, за исключением шкалы гибкости, по ней показатели не изменились. Доля обучающихся с высоким уровнем развития саморегуляции выросла на 11%. Однако снизился уровень развития таких регулятивных свойств как самостоятельность и ответственность. В дальнейшем представляется значимым изучение причин снижения данных показателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что развитие саморегуляции в младшем школьном возрасте является одной из задач возрастного развития, поскольку связано с успешной реализацией учебной деятельности обучающимися. В структуру саморегуляции младшего школьника входит: принятие цели деятельности (планирование), субъектная модель значимых условий деятельности (моделирование), программа исполнительских действий (программирование), субъектная система критериев успешности деятельности, контроль и оценка реальных наличных результатов (оценка результатов), решение о коррекции системы саморегуляции (гибкость). Для развития саморегуляции младших школьников значимыми являются такие личностные качества как ответственность, самостоятельность, автономность, инициативность и т.д.

Изучение факторов и детерминант развития саморегуляции позволило предположить, что вовлеченность в учебную деятельность может выступать условием развития саморегуляции. Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой отмечается концептуальная близость когнитивного компонента вовлеченности и когнитивных процессов саморегуляции. Высоко вовлеченные обучающиеся анализируют условия выполнения задания, определяют результат, планируют цели и составляют план их достижения и т.д. (Т. Клири, Б. Циммерман). Вовлеченность в учебную деятельность рассматривается как психическое состояние заинтересованности, сосредоточенности и усердия, которое проявляется через участие в разных видах деятельности, следование школьным правилам и нормам, готовность вкладывать усилия и различными стратегиями достигать цели и решение учебных задач, отношении к образовательному процессу и его участникам.

Для рассмотрения вовлеченности в учебную деятельность в качестве условия развития саморегуляции младших школьников было проведено эмпирическое исследование. В ходе первичной диагностики мы определили

уровень развития саморегуляции и выраженность вовлеченности обучающихся 4-го класса. У большинства младших школьников отмечен низкий и средний уровень развития саморегуляции. Только у одного человека представлен высокий уровень развития саморегуляции.

Сравнительный анализ показал, что при более высоких уровнях саморегуляции большая выраженность вовлеченность, и когнитивного и эмоционального ее компонентов. Корреляционный анализ показал наличие связи вовлеченности с такими регулятивными свойствами как планирование, программирование, оценка результатов, ответственность, а также с общим показателем саморегуляции.

Результаты теоретического и эмпирического исследования стали основанием для разработки комплекса мероприятий, направленного на повышение вовлеченности в учебную деятельность младших школьников. Разработанные занятия были направлены на повышение эмоциональной и поведенческой вовлеченности.

После реализации занятий была проведена повторная диагностика, которая показала положительную динамику эмоциональной и поведенческой вовлеченности обучающихся, при этом произошло снижение когнитивной вовлеченности у одного обучающегося, что может быть связано со сменой познавательных мотивов обучения к «развлекательным», социальным, поскольку в комплексе занятий преобладали групповые, интерактивные формы работы.

Оценка изменений саморегуляции обучающихся показала уменьшение доля обучающихся с низким уровнем развития саморегуляции по всем шкалам, за исключением шкалы гибкости, по ней показатели не изменились. Доля младших школьников с высоким уровнем развития саморегуляции выросла. При этом было выявлено снижение оценивания самими школьниками своей самостоятельности и ответственности, что может быть связано с процессами рефлексии и самооценки, изменением восприятия себя и результатов своей деятельности на основе образцов. Данный результат

требует дальнейшего исследования и выявления причин снижения, выделения психолого-педагогических мер поддержки обучающихся.

Таким образом, на основе представленных результатов, можно сделать вывод, что если повышается вовлеченность в учебную деятельность, то растет уровень развития саморегуляции. Тем самым это дает основания рассматривать вовлеченность в учебную деятельность младших школьников как условие развития саморегуляции.

На основании полученных данных мы можем говорить о том, что поставленные задачи выполнены, гипотеза нашла своё подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абитов И.Р. Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования // Казанский педагогический журнал. 2022. №3. С. 218–225.
2. Александрова Л.А. Концепция «потока» в свете зарубежной и отечественной психологии: история возникновения, современное состояние // Зарубежная психология. 2022. №3. С. 152–165.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Издательский дом «Питер», 2001. 272 с.
4. Антипова Д.А. Актуальные вопросы современной психологии по саморегуляции личности // Материалы международной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии по саморегуляции личности» (г. Краснодар, 20–23 февраля 2017 г.). Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2017. С. 31–32.
5. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.
6. Битянова М.Р. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология // Сибирский педагогический журнал. 2016. №5. С. 112–117.
7. Бодоньи М.А. Типология обратной связи для целей формирующего оценивания // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 39–45.
8. Божович Л.И. Развитие воли в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 302–332.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
10. Болотова А.К., Пурецкий М.М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 64–74.

11. Вареца Е.С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников // Вестник Адыгейского государственного университета. 2015. №2. С. 147–151.
12. Водяха С.А., Водяха Ю.Е. Состояние вовлеченности в поток и внутренняя мотивация как детерминанты успешности создания виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. №4 С. 35–39.
13. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений // Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 320 с.
14. Волков Б.С. Психология младшего школьника М.: Академический Проект, 2005. 208 с.
15. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
16. Грицай А.О. Стресс-менеджмент и основы психологической саморегуляции: метод. указания. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 64 с.
17. Груздева О.В., Вербианова О.М. Психология развития (Возрастная): Учебно-методическое пособие для обучающихся по направлению подготовки «Педагогика». Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2011. 201 с.
18. Декарт Р. Рассуждения о методе. Начала философии. Страсти души. М.: Эксмо, 2019. 560 с.
19. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. №2. С. 110–128.
20. Зинченко Ю.П., Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Осознанная саморегуляция как ресурс самоорганизации жизни и преодоления негативных эмоциональных состояний в период пандемии // Психологическое сопровождение пандемии COVID-19. М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2021. С. 133–164.

21. Иванников В.А. Воля // Национальный психологический журнал. 2010. №1(3). С. 97–102.
22. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: УРАО, 1998. 144 с.
23. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 368с.
24. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. №3. С. 37–45.
25. Колесов С.Г. Саморегуляция поведения и деятельности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. №11. С. 377–379.
26. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2014. № 13. С. 128–135.
27. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2005. №1. С. 27–42.
28. Крючкова И.В. Образовательная среда как условие развития самостоятельности и личностного самоопределения школьника // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2012. Вып. 1. С. 56–61.
29. Ларионова С.В. Теоретические аспекты эмоционально-волевой саморегуляции // Наука сегодня: теоретические и практические аспекты: материалы международной научно-практической конференции: в 2 частях (г. Вологда, 28 декабря 2016 г.). Вологда: ООО «Маркер», 2017. С. 151–152.
30. Лемещенко М.Ю. Историко-психологический анализ проблемы саморегуляции личности // Вестник ТГУ. №1. 2015. С. 66–73.
31. Леонтьев Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Материалы чтений памяти Л.С. Выготского IV Международной

- конференции «Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности». М.: РГГУ, 2004. С. 214–223.
32. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. №62. С. 18–37.
33. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 55–66.
34. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. №3. С. 137–142.
35. Мамонова Е.Б. Индивидуальные профили развития личностной саморегуляции младших школьников // Нижегородское образование. 2009. №2. С. 93–98.
36. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей возрастной и педагогической психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1978. С. 253 – 269.
37. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ованесбекова М.Л. Возрастная специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей обучающихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 3. С. 34–45.
38. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. №1. С. 36–45.
39. Нартов А.А. Волевая саморегуляция студентов: анализ основных направлений исследований // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. №5А. С. 136–145.
40. Никонорова А.А., Лизунова Г.Ю. Анализ понятия «саморегуляция» в современной психологической науке // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: Сборник

научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Горно-Алтайск, 12 декабря 2018 г.) / Под редакцией Г.Ю. Лизуновой. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2019. С. 93–96.

41. Панкратова Т.М. Саморегуляция в социальном поведении: учеб. пособие. Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
42. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
43. Савина Е.А., Кириллова Г.Д. Проблема произвольной регуляции в трудах Л.С. Выготского // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. №2 (65). С. 352–357.
44. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001. С. 3–117.
45. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т.11. № 3. С. 9–15.
46. Стрижков А.Т. Становление саморегуляции как основы психологического развития // Ученые записки ЗабГУ. 2010. №5. С. 248–253.
47. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2020. №3. С. 390–411.
48. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. №5. С. 30–42.
49. Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument // Journal of School Psychology. 2006. N 44(5). P. 427–445.

50. Cleary T.J., Zimmerman B.J. A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications // Handbook of Research on Student Engagement / Ed. S.L. Christenson. MA, Boston, Springer. 2012. P. 237–257
51. Csikszentmihalyi M. Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Springer Dordrecht, 2014. 313 p.
52. Douglas Y., Hargadon A. The Pleasure Principle: Immersion, Engagement, Flow // In Proceedings of the Eleventh ACM Conference on Hypertext and Hypermedia. 2000. P. 153–160.
53. Fredricks J. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. N 1. P. 59–109.
54. Pascarella E., Terenzini P.T. How College Affect Students. Journal of student. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. Vol. 2. 848 p.
55. Wiener N. The Humas Use of Human Beings. Cybernetics and Society, Boston, 1954. p. 33.
56. Wigfield A., Wagner A.L. Competence, motivation, and identity development during adolescence. // Handbook of Competence and Motivation / Eds. J.A. Elliot, S.C. Dweck, The Guilford Press, 2005. P. 222–239.

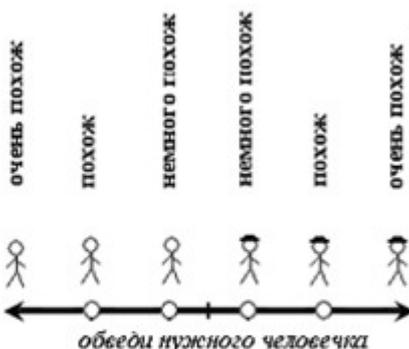
Методика

«Стиль саморегуляции поведения детей В.И. Моросановой» (ССПД1-М)

Фамилия _____ Имя _____ класс _____ дата _____

Пример №1

А) Знает, кем хочет стать, когда вырастет; обычно понимает, чего хочет, его желания выполнимы.



Б) Не знает, кем хочет стать, когда вырастет; ему трудно понять, чего он хочет, его желания и мечты редко сбываются (часто несбыточны).



Пример №2

А) Часто приходит на урок без учебника, тетради или других необходимых на уроке вещей; забывает записать домашнее задание, часто узнает его у одноклассников; не стремится поддерживать порядок на рабочем столе (беспорядок на столе не вызывает у него желания убратсья).



Б) Редко забывает книги и тетради; внимательно записывает домашнее задание; стремится поддерживать порядок на рабочем столе.



Пример №3

А) Не испытывает трудностей при составлении плана изложения (хорошо умеет пересказывать). Все делает вовремя, редко опаздывает. Домашнее задание выполняет сосредоточено, не отвлекается, после чего остается свободное от уроков время.

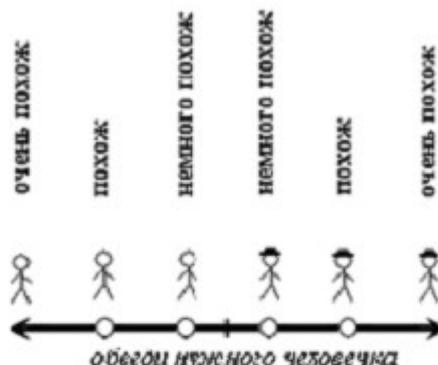


Б) Испытывает трудности при составлении плана, плохо пересказывает. Ему трудно вовремя собрать вещи, он часто опаздывает. Долго выполняет домашнее задание, легко отвлекается, не может сделать уроки без помощи или контроля взрослых.



Пример №4

А) Редко замечает свои ошибки, чаще это делают другие (учителя, родители, одноклассники). Стремится быстрее сдать работу на проверку, часто забывает проверить ее на ошибки; ему трудно предугадать, какую оценку, которую он получит за контрольную.



Б) Обычно сам замечает свои ошибки; стремится проверить свою работу, прежде чем покажет ее учителю; часто заранее знает, какую оценку получит за контрольную.



Пример №5

А) Легко осваивается в новых условиях; стремится переделать задание, если качество желаемого его не устраивает; в случае неудачи продолжает добиваться желаемого другим способом.



Б) С трудом осваивается в новых условиях. Не стремится переделать задание, даже если качество желаемого его не устраивает; в случае неудачи не переписывает, не пытается добиться желаемого.



Пример №6

А) Редко следует чужим советам; если считает, что прав, то его мало волнует мнение окружающих о своих действиях; предпочитает все делать самостоятельно.



Б) Часто прислушивается и следует чужим советам. Любит рассказывать о своих планах (о задуманном); сам редко что-то предлагает; обращается за помощью к окружающим.



Пример №7

А) Забывает о данных ему поручениях; редко доводит начатое дело до конца. Его планы и желания часто меняются.



Б) Помнит о том, что ему поручили сделать; если начал дело, то старается довести его до конца. Обычно не смиряется с неудачами.



Методика «Многомерная шкала школьной вовлеченности»

Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой

Инструкция: перед вами 37 утверждений, прочитайте каждое и оцените, насколько верно оно вас описывает по 5-бальной шкале. Расшифровка каждого балла в таблице под данной инструкцией.

1	2	3	4	5
совсем на меня не похоже	скорее не похоже	нечто среднее	скорее похоже	очень на меня похоже

Утверждения	1	2	3	4	5
1. В школе всегда стараюсь изо всех сил.					
2. Я активно работаю на уроках.					
3. Когда мне что-то непонятно — задаю вопросы.					
4. Принимаю участие в школьных мероприятиях (например, в кружках, спортивных соревнованиях, школьных праздниках).					
5. Обдумываю, как буду выполнять домашнюю работу.					
6. Я проверяю свою самостоятельную работу, прежде чем сдать ее учителю.					
7. Я продолжаю искать решение, даже когда «застреваю» на каком-то вопросе при выполнении учебной работы.					
8. В школе я усердно учусь, несмотря на возникающие проблемы / трудности.					
9. Стараюсь понять, что я сделал неправильно, когда вижу свои ошибки в выполненном задании.					
10. Хорошая успеваемость в школе важна для моего будущего.					
11. Мне весело в школе.					
12. Я счастлив в школе.					
13. Я горжусь своей школой.					
14. Мне интересно, что мы изучаем в школе.					
15. Я помогаю друзьям, когда им трудно.					
16. Мне нравится участвовать в школьных делах со сверстниками.					
17. С одноклассниками мы учимся друг у друга, когда занимаемся вместе.					
18. Легко завожу новых друзей в школе.					
19. Мне нравится проводить время со сверстниками в школе.					
20. Во время работы в классе обычно «валяю дурака».					
21. Нахожу способы опоздать в школу.					

22. Нахожу причины, чтобы выйти из класса во время урока.					
23. Нарушаю правила поведения в школе.					
24. В школе у меня проблемы с поведением.					
25. Я не выполняю домашнюю работу.					
26. Я часто отвлекаюсь на уроках.					
27. На уроках в школе я невнимателен.					
28. Если я не понимаю задачу, я сразу сдаюсь.					
29. Выполнить домашнюю работу быстро для меня важнее, чем сделать ее правильно.					
30. Я нервничаю в школе.					
31. Я перегружен в школе.					
32. В школе чувствую себя некомфортно.					
33. Школа меня раздражает.					
34. У меня нет друзей в школе.					
35. В школе на меня не обращают внимания.					
36. Отношения с одноклассниками не очень важны для меня.					
37. В школе мне ни до кого нет дела.					

Ключ

Вовлеченность

Поведенческая – 1, 2, 3, 4

Когнитивная – 5, 6, 7, 8, 9

Эмоциональная – 10, 11, 12, 13, 14

Социальная – 15, 16, 17, 18, 19

Безучастность

Поведенческая – 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Когнитивная – 28, 29

Эмоциональная – 30, 31, 32, 33

Социальная – 34, 35, 36, 37