

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

ДЕМЬЯНОВА ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ
РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧИ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

18.11.2025

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

18.11.2025

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

18.11.2025

Обучающийся

Демьянова Ю.А.

18.11.2025

Дата защиты

18.12.2025

Оценка

Красноярск 2025

Реферат магистерской диссертации

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ

ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ

РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧИ

Объем магистерской диссертации: 88 стр.

Количество иллюстраций: 8 рисунков, 11 таблиц.

Количество использованных источников: 67.

Диссертация представляет собой работу исследовательского типа развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста посредством решения проектной задачи.

Цель исследования: изучить возможность развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста посредством решения проектной задачи.

Объект исследования: школьная вовлеченность детей младшего школьного возраста.

Предмет: проектная задача как средство развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ, сравнение, обобщение научной литературы.
2. Эмпирические: опрос.
3. Статистические: сравнительный анализ по Т-критерию Вилкоксона.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и реализации психолого-педагогической программы «Мой любимый город Красноярск» для обучающихся третьего класса, направленной на развитие школьной вовлеченности, пред назначенной для организации проектной деятельности, в частности, для изучения достопримечательностей и знаменитых личностей города Красноярск.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и реализации психолого-педагогической программы «Мой любимый город Красноярск» для обучающихся третьего класса, направленной на развитие

школьной вовлеченности, пред назначенной для организации проектной деятельности, в частности, для изучения достопримечательностей и знаменитых личностей города Красноярск. Программа включала разнообразные методы работы, активизирующие: поведенческий компонент (работа в ролевых позициях, оценка активности участия и следования правилам); эмоциональный компонент (чувство принадлежности к школе и общему делу через создание виртуальной экскурсии и ее презентации); когнитивный компонент (работа с текстом, поиск информации, интерпретация и передача смысла, использование различных способов поиска информации); социальный компонент (групповая работа, аргументация, уважительное слушание, самооценивание и взаимооценивание). Материалы и результаты исследования могут быть использованы психологами школьных образовательных учреждений, а также учителями начальной школы для организации проектной задачи по изучению достопримечательностей и знаменитых личностей Красноярска.

Анализ результатов работы показал результативность разработанной программы развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста. Уменьшение общей доли обучающихся со сниженной вовлеченностью на 27% свидетельствует об эффективности примененного подхода. Особенно заметные улучшения наблюдаются в социальном компоненте вовлеченности, где уменьшение доли обучающихся со сниженным уровнем достигло впечатляющих 49%. Данный результат подтверждает эффективность групповой проектной работы в формировании чувства принадлежности к коллективу, налаживании позитивных взаимоотношений с одноклассниками и педагогами. Не менее значимы изменения в поведенческой (снижение на 22%), когнитивной (снижение на 15%) и эмоциональной (снижение на 12%) сферах. Эти цифры указывают на то, что проектная деятельность способствует не только улучшению социальных навыков, но и повышает учебную активность, заинтересованность в обучении и общее позитивное отношение к школе. В целом, результаты

исследования подчеркивают потенциал проектной задачи как эффективного инструмента повышения школьной вовлеченности и снижения безучастности у обучающихся.

Апробация диссертации. Доклад: «Развитие школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста посредством решения проектной задачи» в рамках Психолого-педагогических чтений им. Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование: сопровождение развития субъектов в образовательных средах» 13 ноября 2025 г.

Научные статьи: 1. Школьная вовлеченность детей младшего школьного возраста // «Современное психолого-педагогическое образование: Материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой» (15–16 ноября 2024 г.), Красноярск, 2024. С. 62–64. 2. Развитие школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста посредством решения проектной задачи // «Современное психолого-педагогическое образование: Материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой» (13 ноября 2025 г.), Красноярск, 2025.

Report

DEVELOPMENT OF SCHOOL ENGAGEMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH PROJECT TASK SOLVING

Master's thesis volume: 88 pages.

Number of illustrations: 8 figures, 11 tables.

Number of sources used: 67.

The thesis is a research-type work on the development of school engagement in primary school children through project task solving.

Research objective: To study the possibility of developing school engagement in primary school children through project task solving.

Object of the study: School engagement of primary school children.

Subject: project task as a means of developing school engagement in primary school children.

Research methods:

1. Theoretical: analysis, comparison, synthesis of scientific literature.
2. Empirical: survey.
3. Statistical: comparative analysis using the Wilcoxon T-test.

The practical significance of the research lies in the development and implementation of the psycho-pedagogical program «My Beloved City Krasnoyarsk» for third-grade students, aimed at developing school engagement, designed for organizing project activities, specifically for studying the landmarks and famous personalities of the city of Krasnoyarsk. The program included various working methods that activated: the behavioral component (work in role positions, assessment of participation activity and rule compliance); the emotional component (sense of belonging to the school and a common cause through creating a virtual tour and its presentation); the cognitive component (working with text, searching for information, interpreting and conveying meaning, using various information search methods); the social component (group work, argumentation, respectful listening, self-assessment and peer assessment). The materials and results of the study can be used by psychologists in school educational institutions, as well as by primary school

teachers to organize a project task on studying the landmarks and famous personalities of Krasnoyarsk.

Analysis of the work results showed the effectiveness of the developed program for developing school engagement in primary school children. A 27% reduction in the overall proportion of students with low engagement indicates the effectiveness of the applied approach. Particularly noticeable improvements are observed in the social component of engagement, where the reduction in the proportion of students with a low level reached an impressive 49%. This result confirms the effectiveness of group project work in fostering a sense of belonging to the collective and establishing positive relationships with classmates and teachers. No less significant are the changes in the behavioral (22% reduction), cognitive (15% reduction), and emotional (12% reduction) spheres. These figures indicate that project activities not only improve social skills but also increase learning activity, interest in learning, and a general positive attitude towards school. Overall, the research results highlight the potential of project tasks as an effective tool for enhancing school engagement and reducing disengagement among students.

Thesis approbation. Presentation: «Development of school engagement in primary school children through project task solving» within the framework of the L.V. Yablokova Psychological and Pedagogical Readings «Modern Psychological and Pedagogical Education: Supporting the Development of Subjects in Educational Environments» on November 13, 2025.

Research articles:

1. School engagement of primary school children // «Modern Psychological and Pedagogical Education: Proceedings of the International Psychological and Pedagogical Readings in Memory of L.V. Yablokova» (November 15–16, 2024), Krasnoyarsk, 2024. Pp. 62–64.

2. Development of school engagement in primary school children through project task solving // «Modern Psychological and Pedagogical Education: Proceedings of the International Psychological and Pedagogical Readings in Memory of L.V. Yablokova» (November 13, 2025), Krasnoyarsk, 2025.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ ВОЛЕЧЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧИ..... | 9 |
| 1.1. Понятие «вовлеченность»: определение, структура, взаимосвязь компонентов..... | 9 |
| 1.2. Проявления школьной вовлеченности у детей младшего школьного возраста | 13 |
| 1.3. Возможности проектной задачи в начальной школе как средства развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста..... | 18 |
| Выводы по главе 1 | 28 |
| ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ШКОЛЬНОЙ ВОЛЕЧЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧИ..... | 30 |
| 2.1. Организация и методы исследования | 30 |
| 2.2. Результаты школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста | 32 |
| 2.3. Психолого-педагогическая программа по развитию школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста посредствам решения проектной задачи..... | 38 |
| Выводы по главе 2 | 59 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 61 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 64 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 71 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Школьная вовлеченность определяется как высокий уровень участия, интереса и активности обучающегося в учебном процессе. Такая вовлеченность имеет решающее значение для успешной учебы, личностного развития и достижения потенциала каждого ребенка (М.Т. Ванг, Б.Ф. Скиннер, Дж.А. Фредрикс, М. Филсекер, М.А. Лоусон, Дж.Дж. Эплтон, С.Л. Кристенсон, А.Л. Решли)

Однако, в существующей системе образования, анализ показывает, что существует ряд противоречий, которые негативно влияют на школьную вовлеченность.

Во-первых, одним из главных противоречий является отсутствие индивидуального подхода к обучающимся. Стандартизированная программа, которую необходимо выполнить, не оставляет места для учета индивидуальных предпочтений, интересов и потребностей обучающихся. В результате, дети теряют интерес к учебе, поскольку им предлагаются задания, которые они не находят ни интересными, ни значимыми для себя. Это создает противоречие между самореализацией и требованиями системы образования (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург, А.М. Кушнир).

Во-вторых, другим противоречием является высокая степень контроля и ограничений, которые существуют в системе образования. Вместо того чтобы стимулировать и развивать творческое мышление и самостоятельность, обучающимся навязываются жесткие правила и регламенты. Непослушание и неразделение школьных идеалов наказываются, что приводит к отрицательному отношению к учебе и учебной среде (В.А. Ясвин, М.М. Безруких, Г.А. Цукерман, Н.Ф. Виноградова).

Третьим противоречием является ориентация на результаты и оценку, в ущерб процессу обучения. Вместо того чтобы фокусироваться на передаче знаний и развитии компетенций, образовательная система большое внимание уделяет итоговым оценкам. Это создает атмосферу конкуренции между

обучающимися, где основной приоритет – получить высокие оценки, а не получить удовольствие от учебы и увлечение предметами (Л.В. Байбординова, В.А. Ясвин, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург).

Противоречия в системе образования по теме школьной вовлеченности имеют значительные последствия для обучающихся и для общества в целом. Недостаток интереса и мотивации со стороны школьников может привести к низкому уровню образования, недостатку креативности и независимого мышления, что влечет за собой негативные последствия для нашего будущего.

Важным аспектом для устранения данных противоречий и повышения школьной вовлеченности является внеурочная деятельность, которая способна значительно обогатить образовательный опыт детей и создать условия для их личностного и социального развития.

Внеурочная деятельность, охватывающая широкий спектр форматов, таких как кружки, секции, проекты и другие инициативы, предоставляет обучающимся возможность исследовать свои интересы, развивать творческие способности и социальные навыки вне рамок традиционного учебного занятия. Это, в свою очередь, способствует созданию положительного эмоционального климата и формированию активной позиции обучающегося.

По нашему мнению, одним из эффективных методов развития школьной вовлеченности может служить реализация проектных задач. Проектная задача позволяет детям самостоятельно выбирать тему, планировать и осуществлять свою деятельность, что способствует развитию самостоятельности, ответственности и творческого мышления. В рамках проектных задач дети могут применять полученные знания на практике в нестандартных условиях, что делает учебный процесс более увлекательным и интересным. Данная форма внеурочной деятельности позволяет активизировать обучение, увеличить мотивацию обучающихся и создать благоприятную обстановку для детей, что влечет за собой развитие всех компонентов школьной вовлеченности.

Таким образом, проблема школьной вовлеченности представляет собой

сложный и многогранный вопрос, требующий дальнейшего исследования и тщательного анализа. Успешное решение данной проблемы мы видим по средствам внеурочной деятельности, а именно создания психолого-педагогической программы по решению проектной задачи, направленной на развитие школьной вовлеченности.

Объект: школьная вовлеченность детей младшего школьного возраста.

Предмет: проектная задача как средство развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста.

Цель: изучить возможность развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста посредством решения проектной задачи.

Гипотеза: специально организованная деятельность обучающихся в рамках этапов решения проектной задачи, а именно работа в ролевых позициях, оценка активности участия и следования правилам; создание виртуальной экскурсии и ее презентации; поиск информации; групповая работа, аргументация, уважительное слушание, самооценивание и взаимооценивание будет способствовать развитию школьной вовлеченности младших школьников.

Задачи:

1. Рассмотреть определение, структуру, взаимосвязь компонентов школьной вовлеченности.

2. Проанализировать проявление школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста.

3. Теоретически изучить возможности проектной задачи в начальной школе как средства развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста.

4. Выявить показатели компонентов школьной вовлеченности обучающихся 3-го класса.

5. Разработать и реализовать психолого-педагогическую программу, направленную на развитие школьной вовлеченности обучающихся 3-го класса и проверить ее результативность.

Теоретико-методологическая основа исследования представлена следующими положениями:

- субъектно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, Б.Г. Ананьев и др.), общие идеи и принципы субъектно-деятельностного подхода в психолого-педагогическом исследовании школьной вовлеченности (Д.Б. Эльконин, П.П. Блонский, А.Б. Воронцов, А.Г. Асмолов, Д.В. Григорьев);
- теория деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин): рассматривает деятельность как основу развития психики и личности ребенка. Проектная деятельность, в данном случае, выступает как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте, способствующий развитию метапредметных умений, а также формированию положительной учебной мотивации;
- концепция школьной вовлеченности (У.А. Канн, У.Б. Шауфели, Д.А. Фредрикс, М.Т. Ванг): определяет вовлеченность как многомерный конструктор, включающий когнитивные, эмоциональные, поведенческие и социальные компоненты. Исследование опирается на данную концепцию для определения структуры и показателей школьной вовлеченности младших школьников;
- теория проблемного обучения и проектного метода (Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик, Полат, А.Б. Воронцов): обосновывает эффективность использования проблемных ситуаций и проектной деятельности для развития познавательной активности, самостоятельности, инициативности и ответственности учащихся. Проектные задачи рассматриваются как средство стимулирования учебной мотивации и вовлеченности.

Методы исследования:

- теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы;
- эмпирические: опрос;

- качественно-количественный анализ данных, в том числе методы математической статистики (Т-критерий Вилкоксона).

Методики исследования:

Опросник, предложенный М.Т. Ванг «Многомерная шкала школьной вовлеченности», который был адаптирован на русский язык и валидизирован Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой (Приложение А) [64].

Экспериментальной базой исследования являлась МАОУ СШ №XX г. Красноярск.

В исследовании приняли участие 87 обучающихся 3-х классов в возрасте 9-10 лет, посещающих начальную школу.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- внесен вклад в теорию школьной вовлеченности, результаты расширяют научные представления о развитии школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста;
- уточнены представления о специфике развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста посредством решения проектной задачи;
- определены психолого-педагогические условия развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста посредством решения проектной задачи.

Практическая значимость исследования:

Разработана и внедрена в практику психолого-педагогическая программа «Мой любимый город Красноярск» для обучающихся третьего класса, направленная на развитие школьной вовлеченности, предназначенная для организации проектной деятельности, в частности, для изучения достопримечательностей и знаменитых личностей города Красноярск. Результатом деятельности обучающихся станет виртуальная образовательная экскурсия, созданная для обучающихся четвертых классов. Кроме того, программа позволяет исследовать родной город, его культуру и выдающихся жителей на основе работы с текстовой информацией, формируя фундамент

личности и гражданина.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы психологами школьных образовательных учреждений, а также учителями начальной школы для организации проектной задачи по изучению достопримечательностей и знаменитых личностей Красноярска.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, списка использованной литературы, приложения. Содержит таблицы, гистограммы и рисунки.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ ВОЛЕЧЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧИ

1.1. Понятие «вовлеченность»: определение, структура, взаимосвязь компонентов

Вовлеченность – относительно новое понятие как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Интерес к понятию «вовлеченность» как в научной, так и в практической сферах начал активно развиваться с конца XX века. Этот период характеризуется значительными изменениями в мировой экономике, а также трансформациями в общественном сознании, которые оказали влияние на структуру организационных систем [18].

Исследование зарубежных подходов к концепции вовлеченности позволяет выделить четыре основных направления.

Основополагающей считается работа социального психолога У.А. Кана, который впервые ввел этот термин. Он определил личную вовлеченность как процесс «включения или исключения работником своего личного «я» при исполнении трудовых ролей» [25]. Именно подход У.А. Кана заложил фундамент для последующих изысканий, поскольку он не только ввел и структурировал ключевые аспекты понятия, но и стимулировал изучение факторов, влияющих на уровень вовлеченности персонала. Его концепция носит психологический характер, опираясь на внутренних, непосредственно не наблюдаемых аспектах «психологического присутствия» индивида в процессе работы [43].

Второе направление рассматривает понятие вовлеченности со стороны полной противоположности выгоранию [47]. Если выгорание характеризуется усталостью, цинизмом и низкой эффективностью, то его противоположность составляют энергичность, активность и глубокая вовлеченность в работу. Несмотря на широкую популярность этого подхода в научной среде и активное применение его диагностического инструментария, позднейшие

исследования, в частности работы К. Тиммс и ее коллег, поставили под сомнение его абсолютную корректность. Было установлено, что у одного сотрудника могут одновременно наблюдаться как вовлеченность, так и выгорание [59].

Третье направление уходит корнями в принципы позитивной психологии. Идея данного направления в том, чтобы преодолеть традиционный взгляд на «позитивное состояние» как простое отсутствие «негативного», делая акцент на выявлении его самостоятельных уникальных черт. В рамках этих рассуждений вовлеченность определяется как позитивное состояние, сочетающее в себе увлеченность работой, удовлетворенность и энтузиазм [42]. Несмотря на значительное число сторонников, ключевой особенностью направления является ориентация на внутренние, субъективные аспекты, которые не поддаются прямому внешнему наблюдению.

Завершающим направлением стал подход А. Сакса, который опираясь на концепцию У. Кана развел идею вовлеченности как комплексного феномена. Он выделил три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [55]. Он особенно выделял поведенческий компонент, который, в отличие от внутренних субъективных аспектов, является непосредственно наблюдаемым и регистрируемым. Кроме того, А. Сакс предложил разделить вовлеченность на два типа:

- вовлеченность в работу, которая отражает степень участия человека в выполнении своих профессиональных задач, при этом акцент смещается на сам процесс работы, а не на предприятие;
- вовлеченность в организацию, обозначающая приоритетность отношений с самим предприятием, в то время как конкретные задачи отходят на второй план [16].

В отечественной литературе концепция вовлеченности также привлекла внимание как ученых, так и практиков. Примечательно, что в этих исследованиях используют как зарубежные подходы к пониманию вовлеченности, так и разрабатывают собственные.

Одним из первых вопросов, который стоило рассмотреть, является разнообразие терминов, используемых в исследованиях вовлеченности. Например, некоторые отечественные ученые, такие как С.А. Липатов и Е.Ю. Мандрикова, следуя примеру зарубежных исследователей, проводят разграничение между понятиями «*job engagement*» и «*job involvement*». Эти термины переводятся на русский язык по-разному: первый обозначает «увлеченность работой», а второй – «вовлеченность в работу» [21]. При этом под «увлеченностью работой» понимается вслед за У. Шофели позитивное психологическое состояние, характеризующееся энергичностью, преданностью делу и поглощенностью [56]. Термин «увлеченность работой» используется также Н. Пряжниковым [30], И. Кокуриной [17], А. Онучиным [23] и другими. Под «вовлеченностью в работу» понимается «степень идентификации индивида с выполняемой работой» [21].

При этом понятие «вовлеченность» часто рассматривается и как аналог термина «*job engagement*». Эта версия термина активно используется в работах таких авторов, как Л.Г. Брылева [5], В.В. Барабанщикова и О.А. Климова [2], Р.А. Долженко [14] и Д.Н. Фурсова [36].

Первые попытки ввести понятие «студенческая вовлеченность» связывали с оценкой времени, которое студенты тратят на выполнение учебных заданий и процесс обучения в общем. Наиболее известное определение данного термина предложил А. Астин, который описал его как «совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта» [24].

Важным шагом стало разделение понятий вовлеченности и мотивации. Для того чтобы различить эти понятия, вновь обратимся к их определениям. Как уже упоминалось ранее, термин «вовлеченность» возник в области менеджмента и управления человеческими ресурсами. Наиболее общепринятое и широко используемое определение вовлеченности в контексте менеджмента описывает ее как физическое, эмоциональное и интеллектуальное состояние, в котором сотрудники стремятся выполнять

работу как можно лучше, достигать результатов [33].

В то время как понятие мотивации изначально охватывало гораздо более широкий спектр и не сводилось исключительно к области управления персоналом: мотивация – это побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [37]. Мотивация рассматривается как предпосылка и необходимый элемент вовлеченности [51; 52]. Однако большинство ученых придерживаются позиции, согласно которой вовлеченность и мотивация имеют разное проявление и структуру [42]. Мотивация является необходимым, но не достаточным условием проявления вовлеченности [39; 41]. Мотивация относится к внутренним процессам, которые объясняют, как и почему люди участвуют в деятельности, а вовлеченность считается внешним проявлением мотивации [65]. Исследования показали, что различные типы мотивации имеют различное влияние на уровень вовлеченности. В традиционной классификации выделяются внутренние мотивы, которые связаны с самой деятельностью (поскольку деятельность сама по себе интересна), и внешние мотивы, когда деятельность рассматривается как средство для достижения других, не связанных непосредственно с ней целей [11]. Так, студенты с внутренней мотивацией имеют более высокий уровень академической успеваемости и вовлеченности, чем те, у кого преобладает внешняя мотивация [64]. Внутренняя мотивация связана с реальным вовлечением, отражает усилия, направленные на концентрацию внимания, принятие задач, понимание содержания.

Несмотря на активный интерес ученых и практиков к понятию «вовлеченность», в настоящее время отсутствует единое определение данного термина. Имеется несколько подходов, каждый из которых акцентирует внимание на различных аспектах, что, в свою очередь, находит отражение в методиках измерения вовлеченности и, соответственно, в полученных

результатах. Первые представления формировались главным образом через понимание вовлеченности как процесса, отражающего временные затраты на деятельность и уровень активности [50]. Однако последние исследования свидетельствуют о том, что вовлеченность является значимым результатом, характеризующим определенную степень интереса, внимания, любознательности, уверенности и желания, которая демонстрируется в процессе деятельности [64]. С этой точки зрения вовлеченность представляет собой многомерный конструкт, поскольку предполагает оценку различных (эмоциональных, когнитивных, поведенческих) аспектов включенности. Энергичность, интенсивность, интерес, концентрация, энтузиазм и поглощенность являются внешними маркерами вовлеченности, демонстрируя степень включенности [51; 56].

1.2. Проявления школьной вовлеченности у детей младшего школьного возраста

В психологии образования в настоящее время активно исследуются вопросы, связанные с изучением феномена школьной вовлеченности. В научных исследованиях рассматриваются специфика взаимосвязи различных аспектов школьной вовлеченности с психологическими особенностями обучающихся разных возрастов [37; 60; 47; 38], особенности влияния на вовлеченность различных видов и форм обучения [58; 48; 36], активно разрабатываются технологии поддержания вовлеченности обучающихся в условиях образовательных учреждений [59; 60].

На настоящий момент на основе анализа и обобщения концепций школьной вовлеченности [46; 62; 56], под школьной вовлеченностью понимается устойчивое, направленное, активное участие обучающихся как в учебной деятельности, так и в школьной жизни в целом, включающее наблюдаемые и ненаблюдаемые взаимодействия с академическим социальным окружением. На наш взгляд, это понятие наиболее уместно и

важно для обучающихся начальной школы.

Внедрение относительно нового явления в научное сообщество требовало понимания его содержания и структуры. Сегодня существует несколько моделей вовлеченности в процесс обучения в школе, рассматриваемых как с точки зрения уровня, так и с точки зрения структуры.

Уровни вовлеченности выделяются в зависимости от восприимчивости обучающихся к ценности и значимости обучения. То есть от подлинной вовлеченности до отрицания или неприятия учебных заданий [59].

Однако наиболее широко используемая концепция выделяет и анализирует различные компоненты вовлеченности. В рамках этого направления можно рассмотреть несколько подходов к классификации вовлеченности:

1. Одной из моделей классификации вовлеченности является двухкомпонентная модель вовлеченности, согласно которой вовлеченность можно разделить на академическую и социальную. Академическая вовлеченность обучающихся подразумевает их активное участие в достижении учебных целей, таких как получение знаний, выполнение домашних заданий, развитие навыков и т. д. Социальная вовлеченность, в свою очередь, касается участия обучающихся в группе сверстников. Эти два типа вовлеченности не всегда проявляются одинаково. Наоборот, они могут даже иметь противоположные проявления: при высокой социальной интеграции бывает наблюдаема низкая академическая вовлеченность или, наоборот [22].

2. Наиболее распространенной является трехфакторная модель вовлеченности, которая включает поведенческий, когнитивный и аффективный (эмоциональный) компоненты (Fredricks et al.). Поведенческая вовлеченность включает участие в академической и внеклассной деятельности, следование школьным нормам и правилам, оценивается через затрачиваемые усилия, степень концентрации внимания, активность во взаимодействии, участие в обсуждениях в классе, а также в школьных

мероприятиях. Поведенческая вовлеченность считается критически важной для академических достижений. Эмоциональная вовлеченность включает позитивные и негативные реакции обучающегося на педагога, одноклассников, уроки и школу в целом. Данный тип вовлеченности определяет энтузиазм обучающегося по отношению к учебной деятельности и школьной жизни вообще. Когнитивная вовлеченность включает готовность вложить усилия в достижение цели и весь спектр применяемых учебных стратегий для эффективного решения учебных задач. Когнитивная вовлеченность подразумевает саморегуляцию, построение стратегий, гибкость в решении задач, адекватные копинг-стратегии, а также усилия, направленные на обучение, понимание, овладение знаниями и навыками. Каждый из компонентов вовлеченности может варьироваться как по интенсивности, так и продолжительности: иметь краткосрочный характер для определенной ситуации или же, наоборот, оставаться на стабильном уровне в течение длительного времени. Это представляется значимым для понимания потенциальных предикторов поддержания интенсивности вовлеченности [39].

3. Еще одной, также достаточно распространенной, является четырехкомпонентная модель Дж. Эплтона и коллег [35], предполагающая выделение таких компонентов вовлеченности, как академический, поведенческий, когнитивный и психологический. Академическая вовлеченность включает в себя время, затраченное на выполнение задания, количество заученных предметов и выполнение домашних заданий. Поведенческая вовлеченность близка к пониманию Фредрикс и коллег и включает посещение занятий, добровольное участие в классной и дополнительной внеклассной активности. Эти два измерения и их индикаторы являются внешними и непосредственно наблюдаемыми, тогда как вторые два измерения – когнитивное и психологическое – являются внутренними и в меньшей степени наблюдаемыми. Понимание когнитивной вовлеченности соотносится с моделью Фредрикс: она также включает саморегуляцию, ценность обучения, личные цели и автономию. Наконец, психологическая

вовлеченность включает в себя чувство принадлежности и идентификацию, а также отношения с одноклассниками и педагогическими работниками.

4. В последнее время выделяются модели, включающие помимо вовлеченности фактор невовлеченности, безучастности, отстраненности, пассивности обучающегося. В зарубежной психологии для описания данных проявлений используются термины *disengagement*, *disaffection* (Skinner et al.). Так, модель М.Т. Ванг рассматривает два глобальных фактора: вовлеченность и невовлеченность [65]. Предполагается, что показатели школьной невовлеченности – это не просто более низкие значения по шкалам вовлеченности. Подобно тому, как психическое здоровье состоит не только из отсутствия психических заболеваний, школьная невовлеченность указывает не только на отсутствие вовлеченности, но и на наличие дезадаптивных процессов и состояний [65]. Невовлеченность включает не только отстраненность и пассивность обучающихся, но и стремление защитить такую тактику своего поведения. Диагностика безучастности при этом дает не только информацию об отсутствии вовлеченности как таковой, а является маркером дезадаптивных состояний обучающихся, требующих внимания со стороны школы.

В модели выделяется восемь специфичных факторов (поведенческая, когнитивная, эмоциональная и социальная вовлеченность/невовлеченность) [65]. Их содержание схоже с моделями Фредрикса и Эплтона.

Поведенческое измерение включает продуктивное и активное участие в академической или неакадемической деятельности и позитивное поведение (соответствие школьным нормам и правилам), 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.

Эмоциональное измерение охватывает общие положительные аффективные реакции, удовольствие от учебы, ценность школьных занятий, общие положительные эмоциональные реакции обучающегося в школе,

чувство принадлежности к школе, интерес к занятиям, реакции на педагогических работников и одноклассников, переживание успеха и реакции на школьные результаты.

Когнитивная вовлеченность включает вдумчивость, использование стратегий глубокого обучения и готовность прилагать необходимые усилия для выполнения высококачественной работы и понимания сложных идей, старательность, вдумчивость, желание прилагать дополнительные усилия для качественного выполнения учебной работы, концентрацию на выполнении учебных задач, готовность решать сложные задачи, самоконтроль.

Добавленное в модель социальное измерение пересекается с психологической вовлеченностью Эплтона, однако в отличие от него отражает исключительно аспект социального взаимодействия обучающегося с одноклассниками, педагогом, характеризующий качество социальных взаимодействий.

Таким образом в российской и зарубежной научной среде существует несколько методик для классификации видов вовлеченности. В нашем исследовании мы будем опираться на модель М.Т. Ванг, в рамках которой выделяются восемь уникальных факторов, включая поведенческую, когнитивную, эмоциональную и социальную вовлеченность/невовлеченность, поскольку она охватывает аспекты различных других моделей, включая работы Фредрикса и Эплтона. Исходя из выбранной модели в нашей работе школьная вовлеченность будет определяться как устойчивое, целенаправленное и активное участие в жизни школы, которое проявляется на поведенческом, эмоциональном, когнитивном и социальном уровнях. Опираясь на данное определение, для диагностики школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста целесообразно использовать опросник, предложенный М.Т. Ванг «Многомерная шкала школьной вовлеченности», который был адаптирован на русский язык, валидизирован Т.Г. Фоминой и В.И. Морсановой и представлен в Приложении А.

1.3. Возможности проектной задачи в начальной школе как средства развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО (Федеральный государственный стандарт начального общего образования) следует понимать «образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» [12].

Внеурочная деятельность представляет собой важную, неотъемлемую часть образовательного процесса, поскольку она проводится вне урочного времени и способствует развитию, социализации и воспитанию личности младшего школьника.

Согласно требованиям ФГОС внеурочную деятельность в школе следует организовывать по основным направлениям развития личности. Это позволяет увязать досуговую активность школьников с общевоспитательным процессом, обеспечить построение межпредметных связей, развитие надпредметных умений и навыков, а также позволяет объединить усилия педагогов в достижении образовательных целей [28].

Принципы организации внеурочной деятельности:

- соответствие возрастным особенностям обучающихся;
- преемственность с технологиями учебной деятельности;
- опора на традиции и положительный опыт организации внеурочной деятельности;
- опора на ценности воспитательной системы школы;
- свободный выбор на основе личных интересов и склонностей ребенка» [12].

Указанные принципы устанавливают способы организации внеурочной деятельности. Они находятся в непосредственной взаимосвязи с основным образованием, являясь его естественным продолжением и неотъемлемым

элементом образовательной системы, функционирующей в учебном заведении [12].

Организация внеурочной деятельности имеет свои особенности, отличающиеся от планирования уроков, что требует от педагога способности использовать современные образовательные технологии. В этом контексте педагог чаще выступает в роли наставника, вовлекая младших школьников в различные виды активности и поддерживая их интерес к деятельности, творчеству и внеклассным занятиям. Организация внеурочной деятельности осуществляется с применением разных форм работы, одной из которых является проектная деятельность. Отличительная особенность проектной деятельности заключается в том, что она включает в себя элементы всех видов человеческой деятельности.

Но полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным особенностям обучающегося начальной школы. Решением проблемы послужило появление проектной задачи – прообраза проектной деятельности.

Такой вид задачи во многом подготавливает обучающегося к включению в проектную деятельность в основной и старшей школе. Она является как методом организации деятельности обучающихся, так и методом обучения. При решении проектной задачи обучающиеся приобретают опыт нового вида деятельности, что ведет к повышению уровня школьной вовлеченности. Так, Венгер рассматривает развитие познавательных мотивов и умственных действий как основу успешного обучения, что напрямую связано с когнитивной и поведенческой вовлеченностью: «Учебная деятельность должна быть построена как система учебных задач, решение которых требует от ребенка овладения соответствующими действиями. Усвоение действия предполагает, что ребенок понимает смысл этого действия (зачем он его выполняет) и его основание (на какой способ опоры он опирается)» [64].

Анализируя одну из ключевых российских работ, непосредственно посвященных предмету исследования под редакцией Г.В. Бурменской, было

выделено, что «проектная задача направлена на применение учащимися целого ряда способов действий, средств и приемов, а не на одно учебное умение. В ходе решения проектной задачи младшие школьники оказываются в условиях, когда нужно самостоятельно добывать недостающие знания, а не получать их в готовом виде от учителя» [29].

По мнению А.Б. Воронцова, включение проектной задачи в программу обучения младших школьников благоприятно влияет на интерес к школьной деятельности. Во-первых, появляется возможность преподнесения материала в новой, необычной для обучающихся форме. Во-вторых, повышается мотивация выполнять задания, зная, что у них будет создан «реальный» продукт. В-третьих, у обучающихся появляется возможность проявить себя в нестандартной ситуации, что ведет к еще большей школьной вовлеченности [9, с. 46].

Автор под проектной задачей понимает «...набор заданий, целенаправленно стимулирующих систему детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой, происходит качественное изменение группы обучающихся» [9, с. 8].

Проектная задача учитывает психолого-физиологические особенности обучающегося начальной школы:

- тема находится в зоне ближайшего развития и направлена на область познавательных интересов;
- проектная задача всегда носит групповой характер, а не индивидуальный, что помогает младшему школьнику в решении.

По мнению Л.С. Выготского «...именно сотрудничество со сверстниками, а не только с учителем, создает зону ближайшего развития для ребенка» [10].

При создании проектной задачи необходимо учитывать особые требования, которые определяют ее специфику. Во-первых, все задания проектной задачи имеют общий сюжет; во-вторых, для решения проектной

задачи обучающимся предстоит воспользоваться набором способов действия; в-третьих, заключительное задание можно представить в виде эмоционального момента, позволяющего собрать вместе все то, что выполнила группа в отдельных заданиях [9, с. 17].

Выбор формата проектной задачи для повышения вовлеченности обучающегося не случаен – каждый компонент школьной вовлеченности может быть проанализирован через поведение обучающихся на различных этапах выполнения проектной задачи.

Согласно А.Б. Воронцову, первый этап является мотивационным: на нем происходит постановка задачи.

Целью этого этапа является: во-первых, перевод проблемы в задачу; во-вторых, определение замысла проектной задачи; в-третьих, планирование деятельности по решению поставленной цели с распределением обязанностей.

Деятельностью педагога на этом этапе является: создание мотивации на деятельность, помочь обучающимся в формулировании проблемы, цели и задач, организация поиска оптимального способа достижения поставленных целей и задач, наблюдение, контроль и консультация.

На этом этапе обучающиеся вживаются в ситуацию, осуществляют уточнение целей и задач, объединяются в рабочие группы.

Если обращаться к модели школьной вовлеченности, на данном этапе происходит рост эмоционального компонента, который включает в себя общие положительные эмоциональные реакции обучающегося в школе, чувство принадлежности к школе, интерес к занятиям, положительные реакции на педагогических работников и одноклассников, переживание успеха и реакции на школьные результаты [5, с. 29].

Второй этап является деятельностным: на нем происходит выполнение заданий.

Целью этого этапа является реализация замысла проектной задачи (темы, целей, конечного продукта) и анализ полученного результата.

Деятельность педагога на этом этапе предполагает сохранение

мотивации обучающихся на деятельность, оказание консультативной помощи в создании «продукта», наблюдение, контроль.

На этом этапе обучающиеся получают задания, распределяют роли в группах, работают над решением поставленной задачи.

Если обращаться к модели школьной вовлеченности, на данном этапе происходит рост показателей всех компонентов, а именно поведенческий компонент, где мы можем наблюдать как отражается степень активности участия каждого обучающегося в общей деятельности, следование правилам работы в группе, соблюдение и принятие принципов и норм, отсутствие дисциплинарных нарушений, посещаемость занятий и т.п. Эмоциональный компонент, о котором говорилось выше. Когнитивный компонент, где обучающиеся демонстрируют старательность, вдумчивость, желание прилагать дополнительные усилия для качественного решения проектной задачи, концентрацию на выполнении поставленных задач, самоконтроль.

Социальный компонент, который характеризует качество социальных взаимодействий, через организацию работы в группах.

Третий этап является рефлексивно-оценочным: на нем происходит представление результатов.

Деятельностью педагога является практическая помощь обучающимся по необходимости.

На этом этапе обучающиеся представляют продукт деятельности (зрителям или экспертам), проводят рефлексию [5, с. 146].

Здесь происходит развитие эмоционального компонента, о котором говорилось выше, и когнитивного компонента (через самоконтроль). Кроме того, социального компонента (представление группового результата).

С развитием национального образования современные технологии становятся все более значимыми. Их интеграция ведет к модернизации и прогрессу в образовательной сфере. В то же время это требует пересмотра традиционных методов образовательной деятельности. В настоящее время одним из ключевых направлений в отечественном образовании является

цифровизация. Она затрагивает все аспекты жизни общества, внося изменения в рабочие процессы, способы общения, досуг людей и трансформируя их мироощущение и образ жизни.

Исследуя позитивный потенциал цифровизации, можно отметить, что цифровые технологии открывают широкий ассортимент возможностей для проектирования образовательных процессов. Образовательное пространство, сформированное благодаря цифровизации, имеет характеристики универсальности. Слияние виртуальных и реальных элементов обучения позволяет педагогам сделать образовательный процесс более увлекательным и оригинальным, что значительно способствует увеличению вовлеченности обучающихся. Уникальной чертой такого подхода является возможность использовать преимущества этих методов, минимизируя их недостатки.

Цифровизация создает персонализированные образовательные среды, включая интернет-платформы, которые дают обучающимся возможность управлять учебным контентом на индивидуальной основе и формировать свое собственное виртуальное рабочее пространство. Безусловно, технологии, интегрированные в обучающий процесс, способствуют развитию навыков эффективного поиска и анализа информации, а также новых форм «дистанционного» общения и визуализации объектов и процессов, которые изучаются или исследуются.

Учитывая важность цифровизации образовательного процесса для повышения вовлеченности школьников, было решено интегрировать элементы информационных технологий в проектную задачу, в ходе решения которой, обучающиеся разработают виртуальную образовательную экскурсию.

Множество авторов дают определение термину «образовательная экскурсия». Еще в конце XIX века в настольном энциклопедическом словаре «экскурсия» определяется как «поездка с учебной или научной целью». Так, В.А. Сластенин характеризует экскурсию как: «специальное учебно-воспитательное занятие, перенесенное в соответствии с определенной

образовательной или воспитательной целью на предприятии, в музеи, на выставки и т. д». Также В.А. Герд дает следующее определение: «экскурсия – это форма общественно-просветительной работы, при которой группа лиц (экскурсантов) под руководством более сведущего лица (руководителя) изучает явление в его естественной обстановке». По мнению Д.Н. Ушакова, экскурсия в образовании – это коллективная поездка с научно-образовательной целью. Так, в организации внешкольной работы младших школьников Л. Бархаш описывает экскурсионный метод как получение определенных знаний, воспитания обучающихся через посещение различных объектов по разработанной заранее теме с руководителем. Объектами при этом могут быть музей, завод, институт, парк и т.д. Выявление особенностей образовательной экскурсии в научном аспекте позволило определить, что большинство ученых определяют ее как форму воспитания (воспитательной деятельности, работы). При всем Г.Р. Потаева отмечает, что помимо воспитательной деятельности экскурсия выступает эффективным способом учебной работы обучающихся [27, с. 276].

Нельзя не согласиться с мнением авторов, но мы считаем, что более убедительной является трактовка термина Г.Р. Потаевой, так как автор особое значение придает учебной работе обучающихся в образовательной экскурсии, что для нашей темы диплома более актуально.

Образовательная экскурсия дает возможность сосредоточить внимание обучающихся не на отдельных элементах знания, а на явлениях, взятых во всей своей сложности [8, с. 157]. Экскурсионный метод имеет множество положительных сторон. Благодаря экскурсионному методу, обучающиеся способны самостоятельно обнаружить объект познания, на основе которого раскрывается тема (учебного предмета, исследования, похода). Открывается возможность приобретения нового знания на основе реальной практики, что в целом способствует повышению мотивационного потенциала к познанию. Образовательная экскурсия ставит собственные задачи, решение которых способствует достижению планируемых результатов по ФГОС НОО:

1. Способствование обнаружению объектов, на основе которых раскрывается тема (предмета, исследования, похода).

2. Приобретение необходимой информации на основе реальной практики.

3. Повышение мотивационного потенциала воспитательной деятельности через ощущение величия подвига (открытия), значение события.

4. Организация процесса усвоения практических навыков самостоятельного наблюдения и анализа объектов образовательной экскурсии.

Таким образом, образовательная экскурсия, на наш взгляд, представляет собой процесс познания обучающимся окружающей действительности, которая построена на изучении заранее подобранных объектов.

Реализация технологии организации образовательных экскурсий в современной школе развивает у обучающихся инициативность в познании жизни, которая неразрывно связана со школьной вовлеченностью. В ходе экскурсий обучающийся приобретает навык самостоятельного осознания окружающей действительности, построения научных выводов и систематизации впечатлений, таким образом, приобретая опыт работы с окружающими явлениями и научным конструированием.

Одной из современных экскурсионных форм является виртуальная экскурсия. Такая образовательная экскурсия отличается от реальной отображением объектов в виртуальной реальности, с целью получения безопасного самостоятельного опыта при наблюдении и сборе необходимой информации.

Актуальность виртуальной экскурсии обусловлена эффективным визуальным восприятием обучающимися объектов социального окружения, получением социального опыта на месте (виртуальное посещение мест). Виртуальное погружение в окружающий мир при формировании представлений об изучаемых объектах создает условия для развития нравственных качеств личности обучающегося, положительных эмоций при

знакомстве с красотой окружающей действительности «здесь и сейчас», приобретения новых знаний об особенностях взаимодействия с природой исследуемых объектов.

Технология образовательной экскурсии представляет собой определенный путь следования экскурсионной группы, направленный на раскрытие установленной для данной экскурсии темы. Она выстраивается в зависимости от последовательности осмотра объектов, наличия площадок, необходимости обеспечения безопасности, возможности взаимодействия. Основная задача данной технологии – полное раскрытие темы.

Целесообразно выделить ключевые этапы образовательных экскурсий: подготовка, проведение, осмысление результатов и подведение итогов деятельности обучающихся в рамках реализации экскурсии, интерпретация полученного опыта, фиксация результатов. Искусство применения технологии организации образовательных экскурсий заключается в четкой формулировке ее цели, во взаимодействии как в группе, так и между отдельными обучающимися, в руководстве экскурсионным процессом.

Приобретение опыта участия в образовательных экскурсиях способствует проявлению большей самостоятельности обучающихся. Определенный набор приемов и способов развивает инициативу и активность обучающихся в экскурсионном процессе: рисование, фотографирование, коллекционирование, ведение записей, наблюдение и др.

Совокупность данных способов призвана к мобилизации внимания участников экскурсии, активизации познавательной деятельности, развитию наблюдательности и запоминания.

В связи с устойчивым стереотипом обучающихся в регламентации учебного времени (45 минут урок и перерыв в 10–15 минут) необходимо придерживаться данного времени и во время экскурсии.

В результате проведения образовательной экскурсии проводится итоговая беседа, в которой обучающиеся могут обмениваться мнениями, впечатлениями и решать вопросы, в которых возникли трудности в процессе

экскурсионной деятельности.

Материалы экскурсии закрепляются на уроках и классных часах при составлении и решении задач, написании сочинений и эссе, создании рисунков, коллажей, стенных газет, организации выставок и игр по теме экскурсии.

Выводы по главе 1

На основе анализа подходов зарубежных и отечественных исследователей, нами было сформулировано понятие школьной вовлеченности как устойчивое, активное участие обучающихся в учебной деятельности и школьной жизни, включающее как наблюдаемые (поведенческие), так и ненаблюдаемые (эмоциональные, когнитивные и социальные) аспекты взаимодействия с академическим и социальным окружением (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова, М.Т. Ванг).

Это определение базируется на синтезе ключевых идей, предложенных авторами, изучавшими феномен вовлеченности:

Выделили три основных компонента вовлеченности: поведенческий, эмоциональный и когнитивный Фредрикс и другие, подчеркивая важность как внешних проявлений (активное участие, посещаемость), так и внутренних процессов (интерес, концентрация, саморегуляция).

Расширил понимание вовлеченности М.Т. Ванг, добавив социальный компонент, который отражает качество взаимодействия обучающихся с педагогами и сверстниками. Также М.Т. Ванг ввел понятие невовлеченности (disengagement), что позволило рассматривать вовлеченность как многомерный конструкт, включающий как позитивные, так и негативные аспекты участия в школьной жизни.

Вовлеченность как «совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта», определил А. Астин, что подчеркивает активное включение обучающихся в образовательный процесс и их взаимодействие с учебной средой.

Таким образом, наше определение школьной вовлеченности отражает современное понимание этого феномена, объединяя поведенческие, эмоциональные, когнитивные и социальные компоненты, а также подчеркивая устойчивость и активность участия обучающихся в учебной деятельности и школьной жизни.

Особое внимание уделяется младшему школьному возрасту, где вовлеченность играет ключевую роль в формировании положительного отношения к обучению и школе в целом.

Одним из эффективных средств развития школьной вовлеченности является проектная задача, которая, по мнению А.Б. Воронцова, способствует повышению интереса к учебной деятельности через создание реального продукта, работу в группе и решение нестандартных задач. Проектная задача учитывает возрастные особенности младших школьников и способствует развитию всех компонентов вовлеченности.

Кроме того, в главе рассмотрены возможности цифровизации образовательного процесса, которая способствует повышению вовлеченности через создание персонализированных образовательных сред и использование современных технологий. Интеграция цифровых инструментов в проектную задачу, например, создание виртуальной образовательной экскурсии, позволяет сделать процесс обучения более увлекательным, интерактивным и современным, что особенно важно для младших школьников.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что школьная вовлеченность является важным фактором успешности обучения и социализации младших школьников. Использование проектной задачи способствует развитию всех компонентов вовлеченности, что, в свою очередь, положительно влияет на мотивацию, академическую успеваемость и социальную адаптацию обучающихся. Полученные результаты создают основу для дальнейшего исследования и разработки методов повышения вовлеченности в образовательном процессе.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ЗАДАЧИ

2.1. Организация и методы исследования

Для достижения цели и проверки гипотезы исследования необходимо было провести эмпирическое исследование. В эмпирическом исследовании участвовало 87 обучающихся третьего класса (9-10 лет). Базой исследования стала МАОУ СШ №XX г. Красноярска.

Было выделено несколько этапов:

I этап – подготовительный (апрель – май 2023 г.), на котором осуществлялось проведение первичной диагностики для выявления доли обучающихся, проявляющих школьную вовлеченность/безучастность с анализом выраженности их компонентов (когнитивного, эмоционального, поведенческого и социального).

II этап – основной (сентябрь – декабрь 2024 г.), включал разработку и реализацию психолого-педагогической программы по решению проектной задачи, направленной на развитие школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста.

III этап – заключительный (январь 2025 г.), повторное проведение диагностики для анализа развития школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста после реализации психолого-педагогической программы по решению проектной задачи, направленной на развитие школьной вовлеченности детей младшего школьного.

В качестве диагностической методики был использован опросник «Многомерная шкала школьной вовлеченности», предложенный М.Т. Ванг, который был адаптирован и валидизирован Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой [64]. Данная методика оценивает уровень школьной вовлеченности через рассмотрение двух противоположных конструктов – вовлеченности и

безучастности, и входящих в них компонентов, которые представлены в Приложении А.

Компоненты, согласно данной методике, характеризуются следующим образом:

- поведенческий компонент – 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 – включает в себя общие положительные эмоциональные реакции обучающегося в школе, чувство принадлежности к школе, интерес к занятиям, реакции на педагога 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 и представлен в Приложении А. Каждый из которых обучающийся должен оценить по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 – совсем не похоже до 5 – очень на меня похоже.

Таким образом, была определена эмпирическая выборка, а также подобрана диагностическая методика, которая является апробированной и распространенной.

2.2. Результаты школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста

В ходе диагностики школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста были получены следующие результаты: рисунки 1, 2, 3 и Приложение Б.

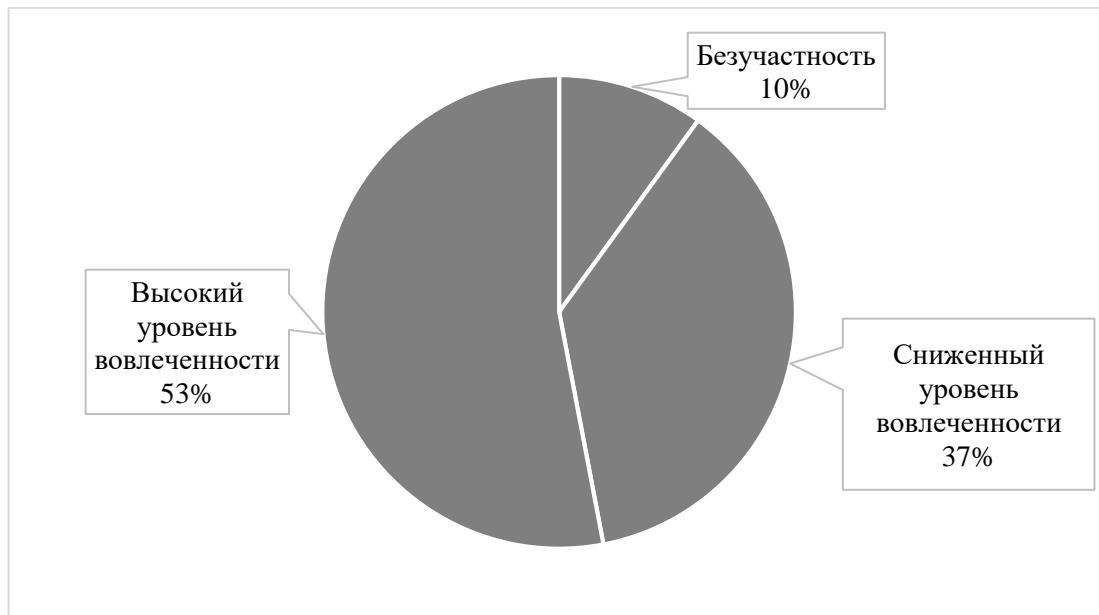


Рисунок 1. Общий уровень школьной вовлеченности/безучастности детей младшего школьного возраста (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова)

У 53% обучающихся отмечен высокий уровень школьной вовлеченности. Данный уровень свидетельствует об устойчивом, направленном, активном участие обучающихся как в учебной деятельности, так и в школьной жизни в целом, включающее наблюдаемые и ненаблюдаемые взаимодействия с академическим и социальным окружением. 37% обучающимся свойственен сниженнный уровень школьной вовлеченности, характеризующийся недостаточной или колеблющейся мотивацией, интересом и активностью ученика в школьной среде. При этом ученик все еще может проявлять некоторое участие в учебном процессе, но оно не является

стабильным и достаточным для полноценного развития и обучения. Он может испытывать трудности с концентрацией, удержанием внимания, выполнением заданий, но все еще демонстрирует признаки стремления к успеху, хотя и не всегда эффективными способами. Для 10% обучающихся характерна безучастность – состояние полного или почти полного отсутствия интереса, мотивации и активности ученика в школьной среде. Это проявляется в отчуждении, отсутствии стремления к успеху, пренебрежении, избегании школы и социальных контактов с одноклассниками и учителями. Ученик может открыто демонстрировать негативное отношение к школе, либо проявлять пассивное сопротивление. Описание разницы в проявлениях разных уровней школьной вовлеченности и безучастности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристики школьной вовлеченности и безучастности младших
школьников

| Характеристика | Школьная вовлеченность | Сниженная школьная вовлеченность | Школьная безучастность |
|--------------------------------|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Посещаемость | Регулярная, без пропусков | Нерегулярная, эпизодические пропуски | Частые пропуски, прогул |
| Успеваемость | Хорошая, стремится к улучшению результатов | Нестабильная, снижение оценок | Низкая, отсутствие интереса к улучшению |
| Интерес к учебе | Высокий, проявляет любознательность, задает вопросы | Сниженный, выполняет задания по необходимости, без энтузиазма | Отсутствует, воспринимает учебу как бремя |
| Активность на уроках | Активно участвует в обсуждениях, выполняет задания с интересом | Участвует эпизодически, отвечает на вопросы неохотно | Пассивен, не отвечает на вопросы, отвлекается |
| Взаимодействие с учителями | Позитивное, обращается за помощью, проявляет уважение | Нейтральное или формальное, избегает личного контакта | Негативное, игнорирует или проявляет неуважение |
| Взаимодействие со сверстниками | Активное, участвует в групповых проектах, дружелюбен | Ограниченнное, предпочитает работать самостоятельно | Изолирован, избегает общения, может быть агрессивным |
| Эмоциональное состояние | Позитивное, чувствует себя комфортно в школе | Амбивалентное, испытывает тревогу, скуку | Негативное, чувствует себя подавленно, беспомощно |

Окончание таблицы 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------|----------------------------------|---|---|
| Отношение к школе | Любит школу, видит ее ценность | Нейтральное, воспринимает как необходимость | Ненавидит школу, считает ее бесполезной |
| Самооценка | Адекватная, уверен в своих силах | Сниженная, сомневается в своих способностях | Низкая, чувствует себя некомпетентным и никчемным |

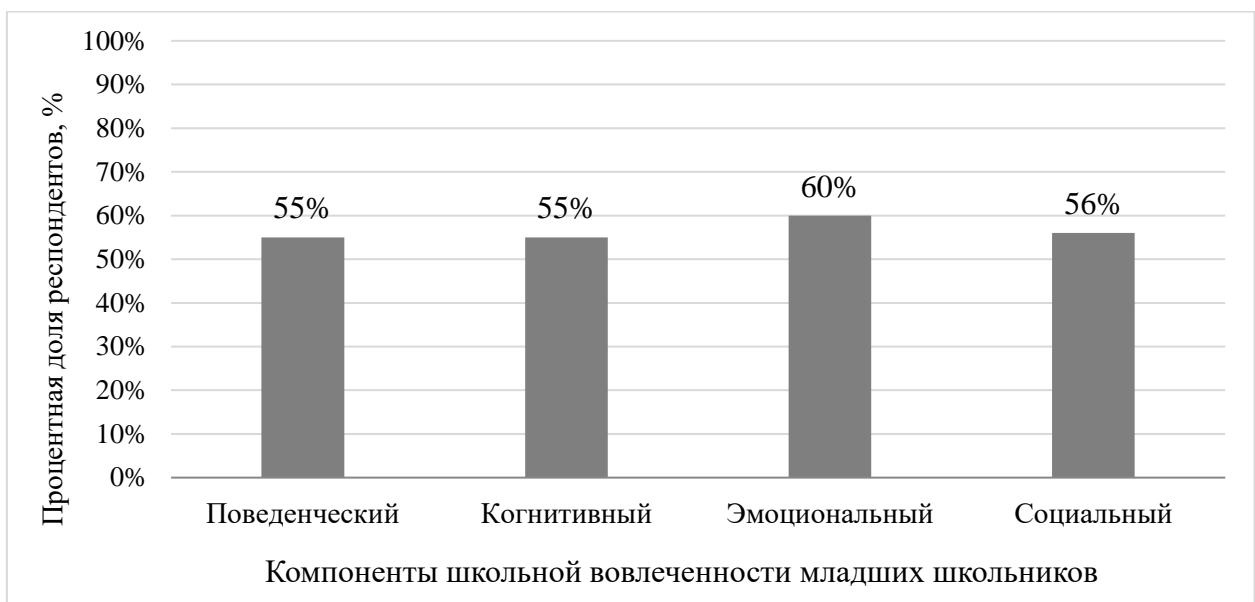


Рисунок 2. Показатели компонентов школьной вовлеченности младших школьников (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова)

Поведенческая вовлеченность отмечена у 55% обучающихся 3-го класса. У данных обучающихся отмечена активность в школьной и внеклассной деятельности, способность следовать правилам, принимать и соблюдать нормы и принципы учебного заведения.

Когнитивная вовлеченность выявлена у 55% обучающихся и указывает на готовность вкладывать усилия в достижение цели и различные учебные стратегии для эффективного решения учебных задач.

У 60% обучающихся выявлена эмоциональная вовлеченность. Выраженность данного компонента характеризуется позитивными реакциями

обучающегося относительно педагога, одноклассников, уроков и школы в целом.

Социальный компонент вовлеченности представлен у 56% обучающихся. Социальная вовлеченность указывает на наличие чувства принадлежности и идентификации в отношениях с одноклассниками и педагогами.

При этом согласно общему показателю, достаточно высокий процент обучающихся (47 %) показали либо школьную безучастность (10%), либо сниженный уровень школьной вовлеченности (37%) (Рисунок 1).

Нами было принято решение проанализировать результаты отдельно этой группы обучающихся (47%) (Приложение В), рассмотреть выраженность сниженных показателей каждого компонента школьной вовлеченности и сопоставить эти данные с показателями выраженности компонентов школьной безучастности. Это необходимо для понимания проблемы и выявления дополнительных данных, которые будут иметь решающее значение в организации деятельности по повышению школьной вовлеченности обучающихся данной группы.

Таким образом, были получены следующие результаты, которые представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. Показатели компонентов сниженнной школьной вовлеченности и безучастности младших школьников (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова)

У 71% обучающихся наблюдаются показатели поведенческого компонента сниженнной школьной вовлеченности, в тоже время у 37% обучающихся проявляется и поведенческое безучастие. Эти данные указывают на то, что обучающиеся, в той или иной мере, не проявляют интереса к учебной деятельности и школьной жизни в целом. Эти показатели свидетельствуют о снижении активности обучающихся во время уроков, недостаточной вовлеченности в учебный процесс, частых пропусках занятий и отсутствием интереса к школьным мероприятиям. В результате обучающиеся нередко игнорируют требования педагога и пренебрегают заданиями.

Высокие показатели когнитивного компонента сниженнной школьной вовлеченности свидетельствуют о том, что 66% обучающихся в той или иной степени не ощущают себя вовлеченными в процесс достижения целей, связанных с решением учебных задач. У 29% обучающихся обнаруживается

выраженный когнитивный компонент безучастности. Данные показатели являются следствием отсутствия мотивации к обучению и снижения интереса к изучаемым предметам. Множество обучающихся не осознает ценности знаний и навыков, получаемых в стенах школы, что, в свою очередь, ведет к низкой готовности к познанию. Тем не менее, следует подчеркнуть, что проявление данного компонента наблюдается в меньшей степени, чем можно было бы ожидать, относительно других компонентов.

У 73% обучающихся отмечаются высокие показатели эмоционального компонента сниженной школьной вовлеченности, проявляющиеся в негативном отношении к школьной жизни, а также в недостатке интереса к взаимодействию с педагогом и одноклассниками. Эмоциональная безучастность охватывает 44% обучающихся, и этому безразличию зачастую сопутствует чувство скуки, тревоги, ощущение чуждости, равнодушия, заниженная самооценка и нехватка удовлетворения от процесса обучения. Эти переживания способны углублять дистанцию от образовательного контекста.

Наибольшие показатели, продемонстрированные значительной частью опрошенных обучающихся (78%), наблюдаются в социальном компоненте сниженной школьной вовлеченности. У 56% респондентов фиксируется социальная безучастность. Это состояние может возникать вследствие социальных изоляций, конфликтов с ровесниками или неудовлетворенности школьной атмосферой. Лишение поддержки со стороны как педагога, так и сверстников лишь усиливает это чувство безразличия, подталкивая обучающихся к дальнейшему отчуждению от школьной жизни.

Полученные данные (Рисунок 3) свидетельствуют о том, что необходима организация целенаправленной психолого-педагогической работы по устранению дефицитов. Процентные показатели по всем компонентам сниженной школьной вовлеченности на высоком уровне (около 70%), значит требуется организация такого вида мероприятий, которые бы включали специально организованную деятельность на повышение каждого компонента школьной вовлеченности. При этом самый высокий процент обучающихся

(78%) показывает дефицит в социальном компоненте школьной вовлеченности. Следовательно, при организации целенаправленной психолого-педагогической работы по устранению дефицитов необходимо включить такие методы работы, которые будут способствовать развитию у обучающихся чувства принадлежности и идентификации школьной жизни, повышению качества социальных взаимодействий, а именно отношения со сверстниками и педагогом.

Таким образом, было принято решение выбрать форму проектной задачи как средства отвечающего всем вышеизложенным выявленным «дефицитам» школьной вовлеченности.

2.3. Психолого-педагогическая программа по развитию школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста посредством решения проектной задачи

Основным содержанием II этапа (основного) является разработка и реализация психолого-педагогической программы по развитию школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста. Как было выделено в процессе анализа результатов на I этапе, достаточно большой процент обучающихся (47 %) показали либо школьную безучастность (10%), либо сниженный уровень школьной вовлеченности (37%) (Рисунок 1). Продемонстрированы высокие показатели каждого компонента (поведенческий, когнитивный, эмоциональный и социальный) сниженной школьной вовлеченности (около 70%), но все же наиболее высокими показателями представлен социальный компонент, определяющийся чувством принадлежности и идентификации в отношениях с одноклассниками и педагогом. Исходя из результатов диагностики, мы приступили к разработке психолого-педагогической программы. Но прежде, мы должны акцентировать свое внимание на ряде требований, предъявляемых ФГОС НОО (Федеральный государственный стандарт начального общего образования) к организации

внеклассной деятельности и специфике формы проектной задачи, а именно:

– проектная задача должна быть направлена на достижение планируемых результатов освоения программы начального общего образования, которые в теме нашей работы должны быть тождественны компонентам школьной вовлеченности;

Исходя из данного требования целесообразно сопоставить компоненты школьной вовлеченности с планируемыми результатами освоения программы начального общего образования в 3-м классе в соответствии с ФГОС НОО, которые будут заложены в программу внеурочной деятельности и представлены в таблице 2.

Таблица 2

Компоненты школьной вовлеченности и планируемые результаты
Федерального государственного образовательного стандарта начального
общего образования

| Компоненты школьной вовлеченности | Соответствующие планируемые результаты ФГОС НОО (3 класс) |
|---|---|
| 1 | 2 |
| Поведенческий – отражает степень активности участия в школьной и внеклассной деятельности, следование правилам, соблюдение и принятие принципов и норм учебного заведения, отсутствие дисциплинарных нарушений, посещаемость | Регулятивные – «Соблюдает нормы поведения в школе, на уроках и во внеурочной деятельности»; «Выполняет учебные задачи в установленные сроки» (ФГОС, п. 40. 2. п. 40. 3) |
| Когнитивный – характеризует старательность, вдумчивость, желание прилагать дополнительные усилия для качественного выполнения учебной работы, концентрацию на выполнении учебных задач, готовность решать сложные задачи, самоконтроль, постановка целей, характер используемых учебных стратегий | Познавательные – «Применяет логические действия (анализ, сравнение) при решении задач»; «Самостоятельно находит информацию в учебнике и справочниках» (ФГОС, п. 40. 3. п. 40. 4.) |
| Социальный – характеризуется включенностью обучающегося в социальное взаимодействие с одноклассниками и педагогом | Личностные – «Проявляет доброжелательность в общении» (ФГОС, п. 40. 1.); Коммуникативные – «Соблюдает правила работы в группе, учитывает мнение других» (ФГОС, п. 40. 2.) |

Окончание таблицы 2

| 1 | 2 |
|---|--|
| Эмоциональный – общие положительные эмоциональные реакции обучающегося в школе, чувство принадлежности к школе, интерес к занятиям, реакции на педагога и одноклассников, переживание успеха и реакции на школьные результаты, энтузиазм по отношению к учебной деятельности, удовлетворенность от учебы, позитивные академические эмоции | Личностные – «Испытывает интерес к учебе, проявляет познавательную активность» (ФГОС, п. 40. 1.) |

- при решении проектной задачи обучающиеся должны приобретать опыт нового вида деятельности, что ведет к повышению уровня школьной вовлеченности;
- материал должен быть преподнесен в новой, необычной для обучающихся форме;
- по завершению проектной задачи должен быть создан «реальный» продукт;
- проектная задача должна быть организована в групповой форме работы;
- проектная задача должна учитывать психолого-физиологические особенности обучающегося начальной школы;
- тема проектной задачи должна находиться в зоне ближайшего развития и направлена на область познавательных интересов;
- все задания проектной задачи должны иметь общий сюжет.

Чтобы удовлетворить указанные требования, целесообразно провести беседы с педагогами третьих классов. На основе собранных данных мы получили следующую информацию:

Форма проектной задачи весьма актуальна, поскольку в конце четвертого класса обучающиеся участвуют в федеральных групповых образовательных проектах, которые оценивают сформированность планируемых универсальных учебных действий к концу обучения по программе начального общего образования. Кроме того, существует

необходимость углубить знания обучающихся о родном городе, так как в заданиях Всероссийской проверочной работы включены вопросы о значимых личностях, памятниках и достопримечательностях региона. К сожалению, учебный материал программы не предоставляет данных сведений, именно поэтому у педагогов есть острая необходимость в дополнительной организации такого вида деятельности, которая бы включала задания на исследование родного города. При этом, мы выяснили, что изучение краеведческого компонента ведется на протяжении двух лет, начиная с первого класса. Обучающиеся уже знакомы с некоторыми известными личностями Красноярского края, исходя из этой информации было скорректировано тематическое планирование программы, которое представлено в таблице 3.

Таблица 3
Тематическое планирование

| Блок | Тема | Количество часов |
|----------------------------|--|------------------|
| Мотивационный этап | | |
| Вводное занятие | «Я живу в Красноярске» | 1 |
| Деятельностный этап | | |
| Знаменитые личности | «Д.А. Хворостовский» | 2 |
| | «В.П. Астафьев» | 2 |
| | «В.И. Суриков» | 2 |
| | «И.С. Ярыгин» | 2 |
| Достопримечательности | «Театр оперы и балета им. Д.А. Хворостовского» | 2 |
| | «Памятник «Царь-рыба»» | 2 |
| | «Музей-усадьба и художественный музей им. В.И. Сурикова» | 2 |
| | «Дворец спорта им. И. Ярыгина» | 2 |
| Выступление | «Виртуальная образовательная экскурсия» | 1 |
| Рефлексивно-оценочный этап | | |
| Рефлексивное занятие | «Вспомним нашу работу» | 1 |
| | Итого | 19 |

В четвертом классе запланированы дальнейшие шаги в этом направлении: посещение мемориального комплекса В.П. Астафьева и ознакомление с творчеством известного красноярского художника на «Суриковском фестивале». Педагоги считают, что предложенные занятия не только поддержат интерес, но и помогут качественно подготовиться к проектной деятельности в конце 4 класса. Таким образом, можно утверждать, что психолого-педагогическая программа по развитию школьной вовлеченности через решение проектной задачи соответствует программе классов по формированию знаний о Красноярске и является актуальным для третьеклассников. В связи с этим, в рамках внеурочной деятельности была разработана психолого-педагогическая программа «Мой любимый город Красноярск» по развитию школьной вовлеченности для обучающихся 3-х классов, на основе изучения информации о родном городе Красноярске, через решение проектной задачи. Реализация проектной задачи происходила с сентября по декабрь 2024 г. Для того, чтобы реализовать проектную задачу и достигнуть поставленной цели, мы опирались на план реализации. Работа была разделена на три основных этапа: подготовительный, основной, заключительный. Каждый из этапов можно соотнести с этапами решения проектной задачи и универсальными учебными действиями, которые влекут развитие компонентов школьной вовлеченности и представлены в таблице 4.

Таблица 4

Этапы реализации психолого-педагогической программы

| Описание видов деятельности и формирующиеся в них компоненты школьной вовлеченности | |
|--|--|
| <p>Подготовительный этап. Мотивационный этап.</p> <p>Цель: перевод проблемы в задачу; определение замысла проектной задачи; планирование деятельности по решению поставленной цели</p> | |
| 1 | 2 |
| Деятельность педагога | Деятельность обучающихся |
| Создание мотивации на деятельность, а также оценка уровня знаний о городе Красноярск, через проведение викторины «Мой любимый город Красноярск». | Обучающиеся вживаются в ситуацию, через понимание нехватки собственных знаний о родном городе, для создания виртуальной образовательной экскурсии. |

Продолжение таблицы 4

| 1 | 2 |
|--|--|
| Помощь в формулировании проблемы, цели и задач, а так же организация поиска оптимального способа достижения поставленных целей и задач, через обсуждение важности создания виртуальной образовательной экскурсии для 4 класса | Осуществляют уточнение целей и задач, объединяются в рабочие группы |
| Результат | |
| Определена проблема, запланирована деятельности по решению поставленной задачи | |
| Компоненты школьной вовлеченности, на которые направлена работа | Планируемые УУД |
| Поведенческий компонент | Регулятивные – «Соблюдает нормы поведения в школе, на уроках и во внеурочной деятельности»; «Выполняет учебные задачи в установленные сроки» (ФГОС, п. 40. 2. п. 40. 3) |
| Когнитивный компонент | Познавательные – «Применяет логические действия (анализ, сравнение) при решении задач» (ФГОС, п. 40. 3.) |
| Эмоциональный компонент | Личностные – «Испытывает интерес к учебе, проявляет познавательную активность» (ФГОС, п. 40. 1.) |
| Основной этап. Деятельностный этап. | |
| Цель: реализация замысла проектной задачи (темы, целей, конечного продукта) | |
| Деятельность педагога | Деятельность обучающихся |
| Деятельность педагога на этом этапе включает сохранение мотивации обучающихся на деятельность, через организацию взаимодействия групп друг с другом (понимание ответственности каждого за результат), вариативность ролей, обязанностей, деятельности в группах, включение ИКТ технологий (демонстрация видео, аудио, иллюстраций), организация работы с компьютером и презентацией. Оказание консультативной помощи в создании «продукта», наблюдение, контроль | Обучающиеся получают задания (каждое занятие деятельность группы меняется – работа с микро-темами; редактирование и сбор информации; работа с компьютером). Распределяют роли в группах, работают над решением поставленной задачи |
| Результат | |
| Получили продукт (результат деятельности), как решение поставленной задачи | |
| Компоненты школьной вовлеченности, на которые направлена работа | Планируемые УУД |
| Поведенческий компонент | Регулятивные – «Соблюдает нормы поведения в школе, на уроках и во внеурочной деятельности»; «Выполняет учебные задачи в установленные сроки» (ФГОС, п. 40. 2.) |

Окончание таблицы 4

| 1 | 2 |
|---|--|
| Когнитивный компонент | Познавательные – «Применяет логические действия (анализ, сравнение) при решении задач»; «Самостоятельно находит информацию в учебнике и справочниках» (ФГОС, п. 40. 3. п. 40. 4.) |
| Социальный компонент | Личностные – «Проявляет доброжелательность в общении с одноклассниками и учителями» (ФГОС, п. 40. 1.); Коммуникативные – «Соблюдает правила работы в группе, учитывает мнение других» (ФГОС, п. 40. 2.) |
| Эмоциональный компонент | Личностные – «Испытывает интерес к учебе, проявляет познавательную активность» (ФГОС, п. 40. 1.) |
| Заключительный этап. Рефлексивно-оценочный этап. Цель: представление результата (продукта) деятельности | |
| Деятельность педагога | Деятельность обучающихся |
| Практическая помощь по необходимости, а именно проверить созданную виртуальную образовательную экскурсию, обсудить с педагогом 4 класса свободное время для представления | Обучающиеся представляют продукт деятельности 4 классу, проводят рефлексию. Анализируют собственную деятельность на отдельную тему виртуальной образовательной экскурсии, через представление результатов |
| Результат | |
| Представили результат (продукт) деятельности | |
| Компоненты школьной вовлеченности, на которые направлена работа | Планируемые УУД |
| Поведенческий компонент | Регулятивные – «Соблюдает нормы поведения в школе, на уроках и во внеурочной деятельности»; «Выполняет учебные задачи в установленные сроки» (ФГОС, п. 40. 2. п. 40. 3) |
| Эмоциональный компонент | Личностные – «Испытывает интерес к учебе, проявляет познавательную активность» (ФГОС, п. 40. 1.) |

Подготовительный этап (мотивационный этап) – включает в себя первое занятие проектной задачи.

На первом занятии обучающиеся определяются в рабочие группы с помощью жребия. Необходимо наблюдать за поведением участников на протяжении всего занятия для того, чтобы при необходимости (конфликтные ситуации в межличностном общении) скорректировать состав группы. С целью определения тематики будущих занятий, педагог предлагает

просмотреть видеофрагмент о родном городе Красноярске. Предполагается, что обучающиеся узнают знакомые им места, после чего педагог создаст условия для непринужденной беседы, благодаря которой обучающиеся смогут рассказать, что им известно о городе исходя из своего жизненного опыта.

Предполагается, что через данную форму работы у обучающихся возникнет впечатление о достаточно высоком уровне знания по истории родного города. Таким образом, педагог, с помощью дополнительных вопросов и обсуждений приводит их к мысли, что они вправе поделиться всеми своими знаниями в роли экскурсоводов с другими обучающимися, например, с четвертым классом.

Обучающиеся находятся в ситуации успеха, через которую педагог выводит их на проблему – нехватку знаний для проведения экскурсии. Таким образом, в процессе беседы педагог озвучивает вопрос, к которому обучающиеся не подготовлены, но ответ, на который знает каждый житель города, а именно «Сколько лет городу Красноярску?». В случае затруднений, педагог предлагает проверить их знания с помощью викторины «Мой любимый город».

Исходя из этого, можно утверждать, что первое занятие, является диагностическим, так как педагог сможет оценить уровень знаний через вопросы викторины.

При составлении викторины будут использоваться вопросы разного уровня сложности. Необходимо подобрать задания таким образом, чтобы, во-первых, обучающиеся осознали собственный дефицит знаний, через вопросы повышенного уровня и тем самым осознав проблему, поставили цель. Во-вторых, необходимы вопросы, среднего уровня сложности, для того, чтобы младшие школьники не потеряли интерес к материалу и осознали, что у них на данном этапе уже имеются первоначальные знания.

Вместе с этим, проведение викторины позволит педагогу оценить начальный уровень знаний обучающихся о родном городе, и по необходимости, внести корректировки в содержание проектной задачи.

Анализируя результаты викторины, обучающиеся понимают собственный дефицит знаний. Педагог предлагает способ для устранения дефицита знаний – создание виртуальной образовательной экскурсии про город Красноярск и представление ее 4 классу.

Основной этап (деятельностный этап) – реализация занятий с выполнением заданий обучающимися.

Согласно календарно-тематическому плану запланирована реализация 19 занятий. Деятельность направлена на создание виртуальной образовательной экскурсии для обучающихся 4 класса через решение проектной задачи (акцент – развитие школьной вовлеченности).

Основной этап включает в себя два типа занятий, последовательно сменяющих друг друга: изучение нового материала; представление материала.

Рассмотрим первый тип занятий. Обучающиеся будут изучать достопримечательности, жизнь и деятельность выдающихся людей города Красноярска, через предоставленную текстовую информацию. Для поддержания интереса к новому материалу необходимо будет начинать занятие с проблемных вопросов или просмотра/прослушивания видео/аудио фрагментов. Одно из требований проектной задачи является групповая работа. Данное требование находит отражение в образовании пяти групп для дальнейшей работы с микро-темами.

Три группы работают с текстом, из которого будут отбирать информацию, касающуюся их микро-темы, например: «детство», «карьера», «семья» выдающегося человека. Изначально обучающиеся распределяют текст между всеми участниками группы и находят информацию относительно их микро-темы. Обучающиеся выделяют подходящие по смыслу части текста, после чего в логической последовательности размещают их на листе картона. Таким образом, у них получится логично выстроенный текст для выступления.

Обучающиеся четвертой группы («редакторы») изначально будут расходиться по несколько человек в первые три группы. Их задача состоит в том, чтобы, не работая напрямую с текстом, выяснить у группы самую важную

информацию и сформулировать ее в виде тезисов для размещения на слайде презентации. Таким образом, на данном этапе будет вновь происходить переработка информации.

Роль группы редакторов крайне важна, так как они будут выполнять действие контроля, а именно: проверять логичность получившегося текста, определять соответствие отобранной информации микро-теме, выявлять избыточную информацию и понимание у участников смысла прочитанной информации, следить за временем работы, так как следующим этапом является передача информации в виде тезисов пятой группе.

Предполагается, что на момент выше изложенного процесса, группа «создатели презентации» под руководством педагога, будут совершать первую пробу по созданию презентации.

Так как педагогу необходимо помочь всем группам, в первую очередь он раздает текст первым трем командам и определяет группу «редакторов».

Следующий шаг педагога – объяснение пятой группе правил работы с презентацией, например: как создавать слайды, заполнять заголовки слайдов (названия микро-тем).

Далее педагог оставляет участников группы для выполнения заданий. В это время педагог взаимодействует с обучающимися других групп.

По завершению работы педагог открывает папку с заранее подготовленными фотографиями выдающегося красноярца и объясняет способы размещения их на слайдах, предлагает осуществить отбор подходящих.

К концу этого этапа группа «редакторов» приносит первую информацию для слайда (1-2 предложения). Группа по созданию презентации переносит текст в электронный вид.

Группы, работающие над микро-темами, выбирают участника, который будет выступать в роли экскурсовода, вносят последние изменения в получившийся текст.

Взаимодействие групп представлено в рисунке 4.



Рисунок 4. Организация работы групп при решении проектной задачи

После каждого занятия по созданию виртуальной образовательной экскурсии происходит представление отдельной темы. Группы, которые работали с микро-темами, самостоятельно выбирают выступающего (экскурсовода). Его задача – подготовить свое выступление к презентации. Обучающиеся прослушивают выступления, комментируют, дают рекомендации, задают вопросы. На этом этапе все обучающиеся узнают о родном городе важную и интересную информацию от одноклассников, что способствует сохранению познавательного интереса к родному городу. После этой работы продумываются интерактивные тематические задания для экскурсии. Таким образом, экскурсия становится образовательной. Данная форма работы проводится и по остальным темам виртуальной образовательной экскурсии.

Заключительный этап (рефлексивно-оценочный) предполагает представление результата (продукта деятельности). Этап состоит из следующих подпунктов:

1. Подготовка. Данный этап будет включать в себя 2-3 занятия, на которых обучающиеся будут выбирать наиболее проработанную информацию для представления 4 классу, так как представлять весь материал экскурсии не позволит время. Следующий тант работы – репетиция выступления, на котором обучающиеся учатся управлять громкостью голоса, отрабатывают дикцию, движения при рассказе, инструкции к заданиям и т.д. Педагогу необходимо оказывать помощь по организации: проверить созданную виртуальную образовательную экскурсию, обсудить с классным руководителем 4 класса дату и время для представления, организовать приглашение на экскурсию.

2. Виртуальная образовательная экскурсия. Обучающиеся представляют продукт своей деятельности 4 классу. Представлению экскурсии предшествует обращение третьеклассников к обучающимся 4 класса.

Обучающиеся 3 класса представляют экскурсию, вовлекая экскурсантов в выполнение разработанных заданий. По окончанию представления, обучающиеся 3 класса передают педагогу 4 класса дисковый накопитель с презентацией. Обучающимся 4 класса предоставляется возможность высказать свое мнение об экскурсии.

3. Подведение итогов. После проведения образовательной экскурсии с обучающимися организуется завершающее занятие по проекту, на котором осуществляется рефлексия деятельности. Обучающиеся самостоятельно определяют границы полученных знаний в ходе решения проектной задачи (вопросы: я научился, я узнал...), удовлетворенность собственной деятельностью после представления результата (у меня получилось, это можно было бы сделать лучше). Педагогу на данном занятии необходимо провести диагностику школьной вовлеченности.

Ожидаемым результатом магистерской диссертации служит развитие

школьной вовлеченности обучающихся 3 класса посредством решения проектной задачи.

Ожидаемым результатом для обучающихся будет являться созданная виртуальная образовательная экскурсия.

Если работа младших школьников будет выполнена качественно и в запланированные сроки, значит, разработанная проектная задача, успешно реализована. В этом случае данная проектная задача будет являться ценностью не только для нашей эмпирической выборки, но и для образовательной организации. Можно использовать материалы для проведения тематических классных часов или курса внеурочной деятельности.

Созданная виртуальная образовательная экскурсия будет представлена и передана обучающимся 4 класса. Информация, помещенная в экскурсию, поможет обучающимся 3 и 4 класса в подготовке к Всероссийской проверочной работе в конце года (так как в ВПР присутствует блок заданий краеведческого содержания).

Для оценки изменений школьной вовлеченности и ее компонентов после реализации психолого-педагогической программы была проведена повторная диагностика.

Проектная задача была реализована в течение 19 занятий. Время одного занятия – один академический час. Во время проведения все участники посетили занятия. После проведения занятий была проведена повторная диагностика школьной вовлеченности обучающихся 3 классов по методике «Многомерная шкала школьной вовлеченности» Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой (Приложение А) [64]. Важно отметить, что данное исследование охватывает не только группу детей, решавших проектную задачу, но и всех третьеклассников в целом, включая учеников с высокой школьной вовлеченностью. Это позволяет оценить изменения, произошедшие за полгода у всех обучающихся, как у участников проектной деятельности, так и у тех, кто в ней не участвовал. Выявление изменений позволит увидеть, как проектная задача повлияла на школьную вовлеченность и ее компоненты, а

также проанализировать общую динамику школьной вовлеченности.

Рассмотрим полученные результаты в сопоставлении с данными первичной диагностики: рисунки 5, 6 и Приложение Г.

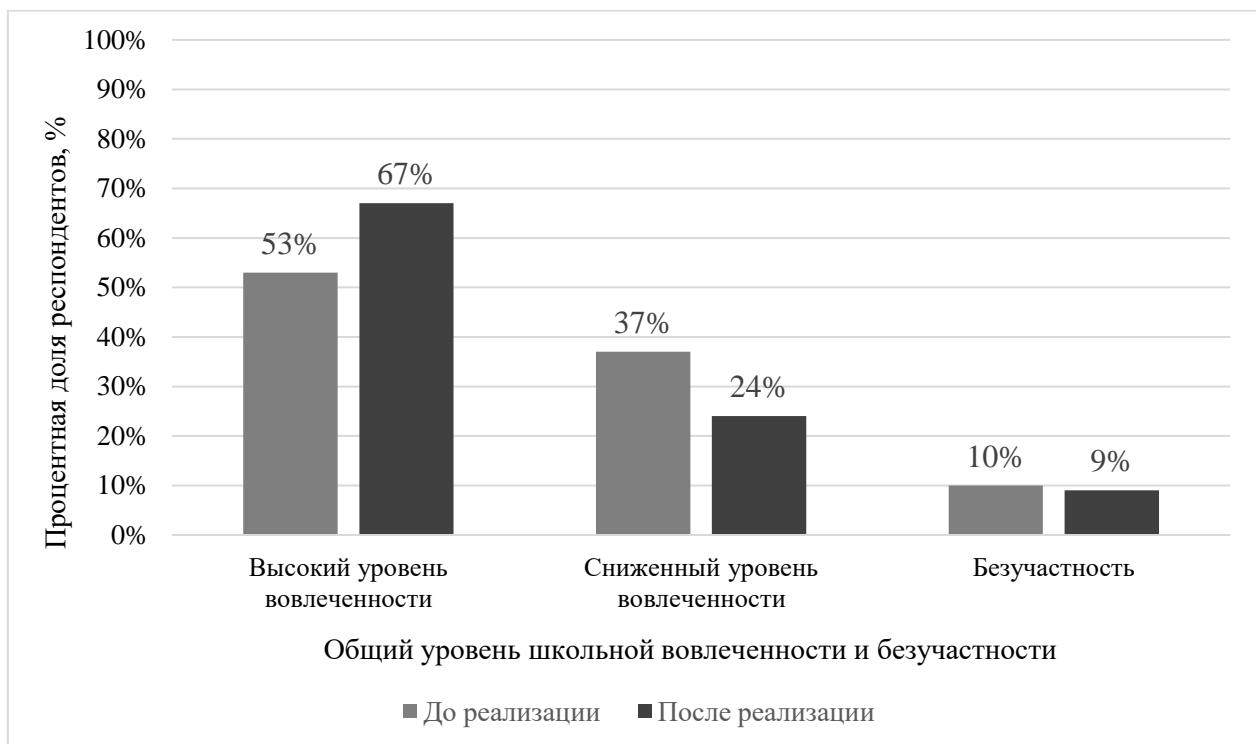


Рисунок 5. Общий уровень школьной вовлеченности/безучастности детей младшего школьного возраста до и после реализации психолого-педагогической программы (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова)

Как видно из рисунка 5, согласно шкале общего показателя, доля обучающихся с высоким уровнем школьной вовлеченности выросла на 14% и достигла 67%, что является большей частью обучающихся третьих классов. При этом показатель сниженного уровня школьной вовлеченности сократился на 13%, а показатель безучастности на 1%.

Поскольку работа велась с обучающимися, проявившими сниженный уровень школьной вовлеченности, а также с теми, кто демонстрировал безучастность (всего 41 человек/ 47%), мы сосредоточим внимание на анализе результатов именно этой группы.

Сопоставив показатели двух диагностических работ, мы получили следующие результаты: рисунок 6, Приложение Д.

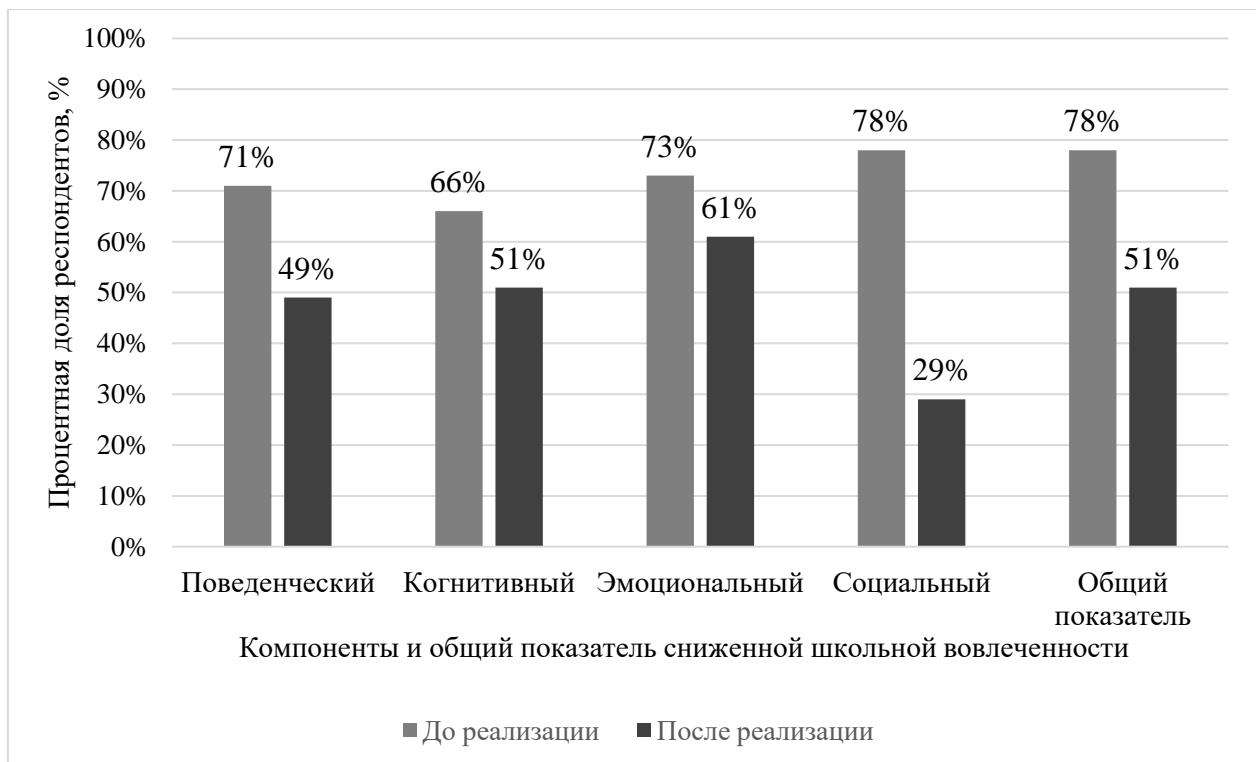


Рисунок 6. Показатели компонентов сниженной школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста до и после реализации психолого-педагогической программы (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова)

Анализ данных рисунка 6 демонстрирует положительную динамику. Доля обучающихся со сниженными показателями школьной вовлеченности по всем четырем компонентам снизилась. В частности, доля обучающихся со сниженным общим уровнем вовлеченности уменьшилась на 27%, достигнув отметки в 51%.

По шкале поведенческой вовлеченности доля обучающихся, характеризующихся сниженным уровнем уменьшилось на 22%, и теперь данный компонент представлен только у 49% обучающихся. Следовательно, после решения проектной задачи 51% обучающихся данной группы 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 сокращение доли обучающихся со сниженным уровнем на 15%. Таким образом, после решения проектной задачи почти половина обучающихся (49%) инициативной группы 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.

По шкале эмоциональной вовлеченности доля обучающихся, характеризующихся сниженным уровнем уменьшилась на 12%, и данный компонент представлен у 61% обучающихся. Следовательно, после решения проектной задачи теперь 39% обучающихся данной группы проявляют общие положительные эмоциональные реакции в школе, чувство принадлежности к школе, интерес к занятиям, энтузиазм по отношению к учебной деятельности, удовлетворенность от учебы, позитивные академические эмоции.

Самые значительные изменения, продемонстрированные обучающимися, явились в социальном компоненте, что и ожидалось, учитывая выбор формы проектной задачи, основанной на принципах группового взаимодействия. По шкале социальной вовлеченности можно отметить уменьшение доли обучающихся со сниженным уровнем на 49%. Таким образом, после решения проектной задачи 71% обучающихся демонстрирует включенность в социальное взаимодействие с одноклассниками и педагогом. У обучающихся значительно возросла частота инициативных высказываний, направленных на координацию действий группы, таких как предложения по распределению ролей, запросы обратной связи и аргументированное отстаивание своей точки зрения. Обучающиеся начали активно обмениваться материалами, совместно редактировать промежуточные результаты и оказывать взаимопомощь в преодолении трудностей. Также снизилась тревожность в коммуникации: обучающиеся стали чаще задавать вопросы

педагогу не индивидуально, а от лица всей группы, что свидетельствует о формировании чувства командной ответственности и психологической безопасности.

Кроме того, следует рассмотреть изменения показателей школьной безучастности у данной группы обучающихся после решения проектной задачи: рисунок 7, Приложение Д.

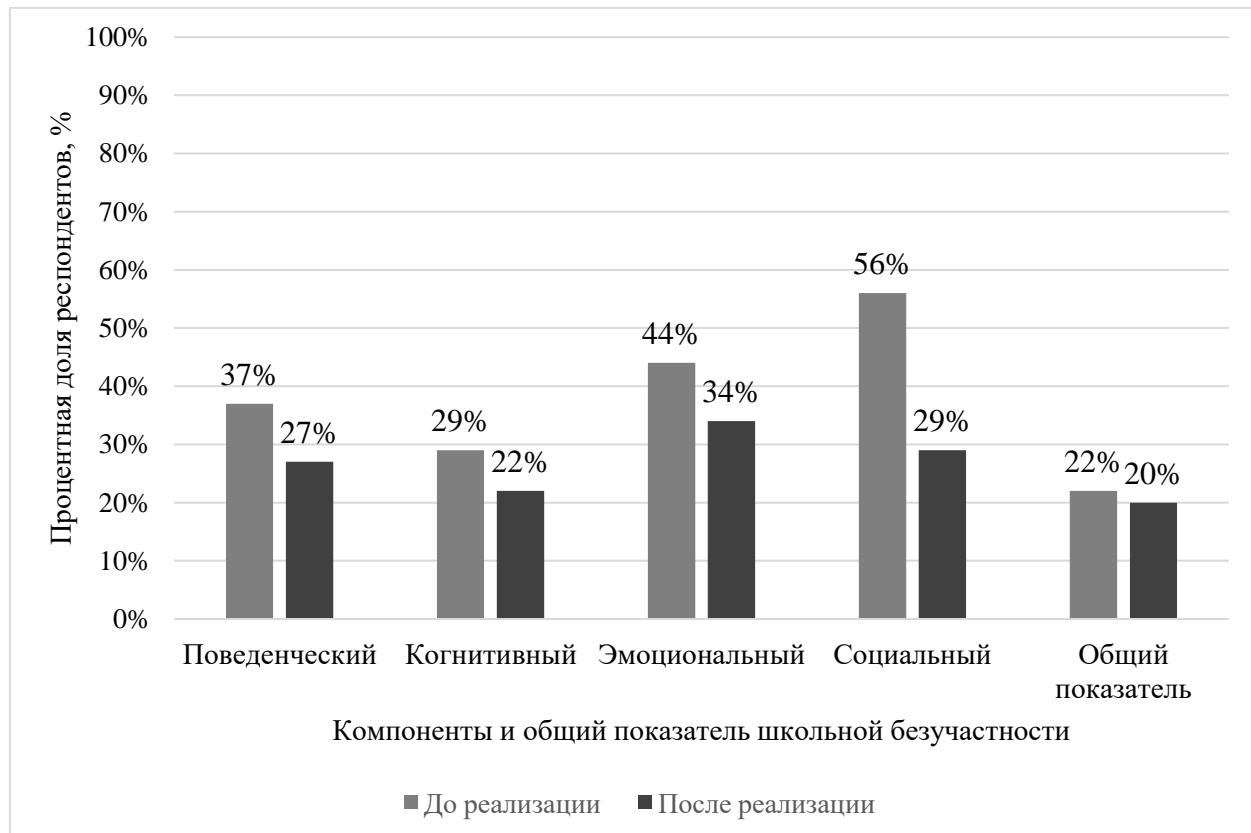


Рисунок 7. Показатели компонентов школьной безучастности детей младшего школьного возраста до и после реализации психолого-педагогической программы (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова)

Аналогичная ситуация прослеживается и в показателях школьной безучастности. Наиболее заметные сдвиги, проявившиеся у обучающихся, зафиксированы в социальном компоненте, что было вполне предсказуемо, исходя из формата проектной задачи, построенной на принципах групповой

работы.

Для оценки эффективности проектной задачи как средства развития школьной вовлеченности был проведен статистический анализ динамики показателей обучающихся экспериментальной группы ($n=41$), изначально демонстрировавших сниженный уровень вовлеченности, либо безучастность.

Анализ проводился с использованием Т-критерия Вилкоксона, предназначенного для сравнения двух связанных выборок (Приложение И) и представлен в таблице 5 [65].

Таблица 5
Результаты статистического анализа динамики показателей обучающихся со сниженной школьной вовлеченностью и безучастностью

| Сниженная школьная вовлеченность | | | | |
|----------------------------------|-------|------------------------|--------------------|----------------------|
| Показатель | Т-эмп | Т-кр ($p \leq 0,01$) | Уровень значимости | Статистический выход |
| Общий уровень | 70 | 252 | $p \leq 0,01$ | Значимое повышение |
| Поведенческий компонент | 50 | 252 | $p \leq 0,01$ | Значимое повышение |
| Когнитивный компонент | 247 | 252 | $p \leq 0,01$ | Значимое повышение |
| Социальный компонент | 51,5 | 252 | $p \leq 0,01$ | Значимое повышение |
| Эмоциональный компонент | 163,5 | 252 | $p \leq 0,01$ | Значимое повышение |
| Безучастность | | | | |
| Показатель | Т-эмп | Т-кр ($p \leq 0,01$) | Уровень значимости | Статистический выход |
| Общий уровень | 135 | 252 | $p \leq 0,01$ | Значимое снижение |
| Поведенческий компонент | 388,5 | 302 | $p \leq 0,05$ | Незначимое снижение |
| Когнитивный компонент | 620,5 | 302 | $p \leq 0,05$ | Незначимое снижение |
| Социальный компонент | 343,5 | 302 | $p \leq 0,05$ | Незначимое снижение |
| Эмоциональный компонент | 533,5 | 302 | $p \leq 0,05$ | Незначимое снижение |

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие

выводы, подтверждающие эффективность проектной задачи как средства развития школьной вовлеченности:

1. Проектная задача является эффективным средством развития школьной вовлеченности. Статистический анализ данных выявил достоверные положительные изменения ($p \leq 0,01$) как по общему уровню вовлеченности, так и по всем ее компонентам: поведенческому, когнитивному, социальному и эмоциональному. Это свидетельствует о том, что проектная задача способствует переходу от пассивной позиции к активной субъектности в учебном процессе.

2. Влияние проектной задачи на школьную безучастность носит комплексный и развивающий характер. Анализ динамики показателей безучастности выявил специфическую картину: при статистически значимом снижении общего уровня безучастности ($p \leq 0,01$) значимых изменений по ее отдельным компонентам зафиксировано не было. Данный феномен имеет системное объяснение: проектная задача оказала не точечное, а комплексное влияние, вызвав небольшие позитивные сдвиги одновременно во всех компонентах безучастности. Их совокупный вклад оказался достаточным для значимого снижения общего показателя, в то время как каждый отдельный сдвиг не преодолел порог статистической значимости.

Ниже опишем обучающихся, не принимавшим участия в решении проектной задачи (46 человек), изначально продемонстрировавшим высокий уровень школьной вовлеченности и всех ее составляющих компонентах: рисунок 8, Приложение Е.

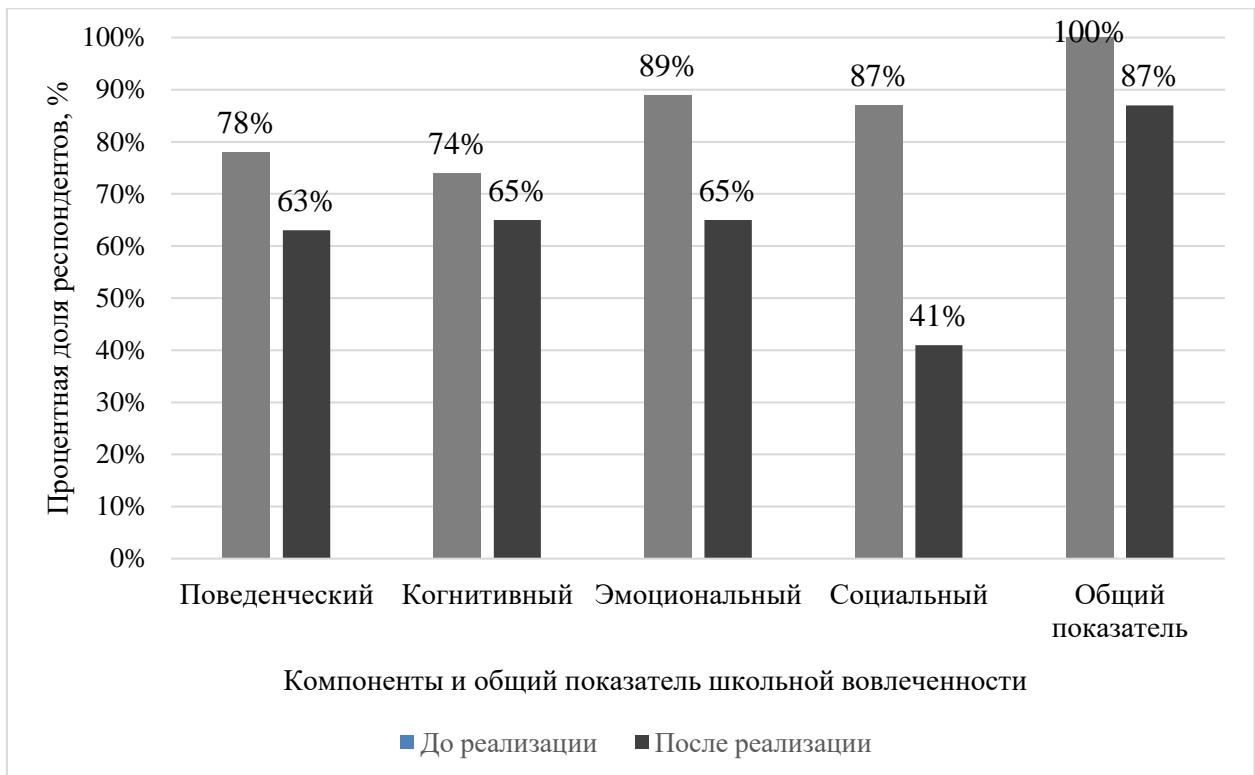


Рисунок 8. Показатели компонентов школьной вовлеченности у обучающихся, не принимавших участие в решение проектной задачи (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова)

Как видно из рисунка 8, доля обучающихся с выраженной школьной вовлеченностью снизилась. Промежуток времени между двумя диагностическими исследованиями составил полугодие (сентябрь – декабрь). Согласно шкале общего показателя вовлеченности, доля обучающихся, демонстрирующих высокий уровень заинтересованности, сократилась на 13%, достигнув 87%. Подобная динамика вызывает опасения, указывая на необходимость анализа и корректировки образовательных подходов.

По шкале поведенческой вовлеченности доля обучающихся, характеризующихся высоким уровнем снизилась на 15%, и данный компонент вовлеченности представлен у 63% обучающихся. Текущие данные указывают на то, что уровень дисциплины может начать снижаться, что требует

внимательного анализа и своевременных мер.

По шкале когнитивной вовлеченности наблюдается снижение доли обучающихся с высоким уровнем на 9%. Однако данный показатель демонстрирует наименьшее падение, что свидетельствует о сохранении у учащихся осознания важности школьного обучения.

Согласно данным шкалы эмоциональной вовлеченности, доля обучающихся сократилась на 24%, достигнув 65%. У обучающихся может наблюдаться ослабление энтузиазма к учебной деятельности, а также преобладание негативных реакций по отношению к образовательному процессу и его участникам – учителям, одноклассникам и другим.

Особое внимание следует уделить показателю социальной вовлеченности. Как видно из графика, здесь наблюдается наиболее значительное снижение доли обучающихся – на 46 %. Это может происходить по ряду причин, которые требуют более глубокого исследования и внимательного решения. По итогам повторной диагностики, после реализации психолого-педагогической программы, можно сделать вывод, что проектная задача может являться средством повышения всех компонентов школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста. Гипотезу исследования мы считаем подтвержденной.

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 выраженности школьной вовлеченности и ее компонентов обучающихся младшего школьного возраста, измеренных с помощью методики «Многомерная шкала школьной вовлеченности» Т.Г. Фоминой и В.И. Морсановой [64]. В результате мы выявили, что достаточно большой процент обучающихся (47 %) показали либо школьную безучастность (10%), либо сниженный уровень школьной вовлеченности (37%). Низкие показатели каждого компонента (поведенческий, когнитивный, эмоциональный и социальный) школьной вовлеченности на высоком уровне (около 70%), но все же наиболее низкими показателями представлен социальный компонент, определяющийся чувством принадлежности и идентификации в отношениях с одноклассниками и педагогом. Таким образом, было принято решение выбрать форму проектной задачи, основанной на принципах группового взаимодействия.

На втором этапе, исходя из результатов диагностики, была разработана и успешно реализована психолого-педагогическая программа, основанная на решении проектной задачи, направленная на повышение школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста. На основе теоретических положений были определены требования, предъявляемые к организации внеурочной деятельности и специфике проектной задачи. Проведены беседы с педагогами для уточнения тематического планирования, выделены этапы решения проектной задачи и действия, направленные на развитие компонентов школьной вовлеченности.

Подведя итог вторичной диагностики на третьем этапе, можно с уверенностью сказать, что реализованная проектная задача оказала значительное положительное влияние на уровень вовлеченности

обучающихся. Уменьшение доли обучающихся со сниженными показателями по всем компонентам является ярким свидетельством успешности выбранного подхода, направленного на стимулирование активного участия обучающихся в учебном процессе. Особенно примечателен прогресс в социальной вовлеченности, где после решения проектной задачи почти три четверти обучающихся (71%) активно взаимодействуют со сверстниками и преподавателями.

Таким образом, результаты диагностики подтверждают, что разработанная психолого-педагогическая программа внеурочной деятельности в форме проектной задачи, является эффективным инструментом для повышения школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполнения диссертационного исследования были достигнуты поставленные цели и решены основные задачи. Проведенная работа позволила углубить понимание феномена школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста, выявив ключевые аспекты, имеющие значение для психолого-педагогической практики и дальнейших научных изысканий.

Теоретический анализ литературных источников дал возможность уточнить определение школьной вовлеченности. Мы рассматриваем ее как устойчивое, активное участие обучающихся в учебной деятельности и школьной жизни, включающую: поведенческий компонент (активное участие в академической и неакадемической деятельности, соблюдение школьных норм и правил); эмоциональный компонент (положительные эмоциональные реакции, интерес, ценность, чувство принадлежности к школе); когнитивный компонент (вдумчивость, готовность прилагать усилия, концентрация на решении задач, самоконтроль); социальный компонент (качество социальных связей) (М.Т. Ванг, Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова).

Ключевым направлением исследования являлся анализ влияния проектной задачи на школьную вовлеченность. Согласно А.Б. Воронцову, ее применение способствует: освоению материала в новой форме; повышению мотивации за счет создания реального продукта; развитию активности в нестандартных ситуациях. Под проектной задачей понимается комплекс заданий, направленных на получение нового для ребенка результата («продукта»), способствующих качественным изменениям группы обучающихся. Метод учитывает возрастные особенности младших школьников и был выбран не случайно, так как в ходе эмпирического исследования было выявлено, что многие обучающиеся (47%) демонстрируют процентные значения, характеризующиеся сниженным уровнем школьной вовлеченности и его компонентов либо безучастности. Особое внимание мы заострили на социальном компоненте, поскольку именно в нем наблюдается

наибольший дефицит у обучающихся (78%).

Учитывая вышеизложенное, при планировании психолого-педагогической стратегии, нацеленной на устранение обнаруженных проблем, было необходимо применять подходы, которые содействовали развитию у обучающихся чувства принадлежности к школьному сообществу, идентификации себя с жизнью школы, а также улучшению качества социальных взаимодействий, в частности, отношений со сверстниками и учителями. Наиболее эффективным методом для всесторонней проработки данной области дефицитов оказалось применение проектного подхода, в частности проектной задачи, одной из форм внеурочной деятельности.

Таким образом, была разработана и внедрена психолого-педагогическая программа «Мой любимый город Красноярск», направленная на развитие школьной вовлеченности среди обучающихся 3-го класса, в форме проектной задачи. Программа включала разнообразные методы работы, активизирующие: поведенческий компонент (работа в ролевых позициях, оценка активности участия и следования правилам); эмоциональный компонент (чувство принадлежности к школе и общему делу через создание виртуальной экскурсии и ее презентации); когнитивный компонент (работа с текстом, поиск информации, интерпретация и передача смысла, использование различных способов поиска информации); социальный компонент (групповая работа, аргументация, уважительное слушание, самооценивание и взаимооценивание).

На завершающем этапе была проведена оценка изменений уровня развития школьной вовлеченности у детей младшего школьного возраста. Результаты повторно проведенной диагностической работы демонстрируют существенное положительное влияние проектной задачи на развитие школьной вовлеченности и снижение процентных показателей безучастности. Уменьшение общей доли обучающихся со сниженной вовлеченностью на 27% свидетельствует об эффективности примененного подхода.

Особенно заметные улучшения наблюдаются в социальном компоненте

вовлеченности, где уменьшение доли обучающихся со сниженным уровнем достигло впечатляющих 49%. Даный результат подтверждает эффективность групповой проектной работы в формировании чувства принадлежности к коллективу, налаживании позитивных взаимоотношений с одноклассниками и педагогами.

Не менее значимы изменения в поведенческой (снижение на 22%), когнитивной (снижение на 15%) и эмоциональной (снижение на 12%) сферах. Эти цифры указывают на то, что проектная деятельность способствует не только улучшению социальных навыков, но и повышает учебную активность, заинтересованность в обучении и общее позитивное отношение к школе. В целом, результаты исследования подчеркивают потенциал проектной задачи как эффективного инструмента повышения школьной вовлеченности и снижения безучастности у обучающихся, требующих особого внимания.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о важности комплексного подхода к развитию школьной вовлеченности в образовательной среде. Рекомендуется продолжать исследовательскую деятельность в данной сфере, чтобы находить еще более эффективные пути поддержки младших школьников и повышения их интереса к учебе. На основании полученных данных мы можем говорить о том, что поставленные задачи выполнены, гипотеза нашла свое подтверждение

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов А.Г. Программа развития универсальных учебных действий. М., 2022. 120 с.
2. Барабанщикова В.В., Климова О.А. Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях // Национальный психологический журнал. 2015. № 1(17). С. 52–60.
3. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. 2-е изд. М., 2023. 464 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. 2-е изд. СПб., 2020. 398 с.
5. Брылева Л.Г. Вовлеченность персонала и ее влияние на управление организационными конфликтами // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. 2013. Т. 2. С. 106–109.
6. Венгер А.Л. Психологическая готовность детей к школьному обучению: структурно-функциональный подход // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 25–36.
7. Виноградова Н.Ф. Младший школьник: учим его понимать мир. М., 2022. 240 с.
8. Власова Т.И., Шарухин А.П., Данилова М.М. Профессиональное и деловое общение в сфере туризма: учебное пособие. 2-е изд. М., 2008. 256 с.
9. Воронцов А.Б., Заславский В.М., Егоркина С.В. и др. Проектные задачи в начальной школе. 3-е изд. М., 2011. 176 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М., 2022. 352 с.
11. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53.

12. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М., 2014. 223 с.

13. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 2021. 568 с.

14. Долженко Р.А. Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий // Вестник АГАУ. 2014. № 9 (119). С. 37–44.

15. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. М., 2021. 173 с.

16. Иванова Е.С., Фролова В.Ю. Вовлеченность как фактор долгосрочных трудовых отношений // Инновации и инвестиции. 2021. № 3. С. 149–152.

17. Кокурина И.Г. В поисках нематериальных источников извлечения прибыли в организации // Организационная психология. 2015. № 1. С. 38–45.

18. Колесниченко Е.А., Радюкова Я.Ю., Сутягин В.Ю. Инструментарий диагностики и усиления вовлеченности персонала в управленческую деятельность организации // Лесотехнический журнал. 2017. Т. 7. № 4 (28). С. 245–256.

19. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2022. 288 с.

20. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. 3-е изд. М., 2022. 289 с.

21. Липатов С.А. Вовлеченность работника в организацию или увлеченность работой: соотношение понятий // Организационная психология. 2015. Т. 5. № 1. С. 104–110.

22. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.

23. Онучин А.Н. Изучение вовлечения // The Human Resources Times. 2013. № 24. С. 29–35.

24. Оренбурова Л.В., Калацкая Н.Н. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: отечественный и зарубежный опыт исследования // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. 2019. № 1. С. 68–73.

25. Павлова Е.В., Краснорядцева О.М. Ресурс вовлеченности как психологическая характеристика степени соответствия человека и образовательной среды // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 52–78.

26. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. 2-е изд., стер. М., 2023. 368 с.

27. Потаева Г.Р. Инновации в экскурсионном (познавательном) туризме // Сборник методических рекомендаций. Минск, 2007. С. 265–307.

28. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении ФГОС НОО».

29. Проектные задачи в начальной школе: сборник статей / под ред. Бурменской Г.В. 3-е изд. М., 2021. 208 с.

30. Пряжников Н.С. Ценность труда и увлеченность работой // Организационная психология. 2015. Т. 5. № 1. С. 111–119.

31. Фомина Т.Г. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 2020. С. 390 – 411.

32. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. 2-е изд. М., 2021. 256 с.

33. Вовлеченность персонала. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Вовлеченность_персонала (дата обращения: 24.04.2024).

34. Гудкова Д.В. Повышение вовлеченности учеников начальной школы на занятиях по английскому языку при помощи использования подвижных игр. URL: file:///C:/Users/%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B9/Downloads/%D0%92%D0%A0.pdf%20(3).pdf

35. Мотивация. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мотивация> (дата обращения: 24.04.2024).

36. Фурсова Д.Н. Вовлеченность персонала как индикатор эффективности деятельности организации. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/99590/1/doc> (дата обращения: 11.06.2024).

37. Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument // *Journal of School Psychology*. 2006. Т. 44. № 5. С. 427–445.

38. Cadima J., Doumen S., Verschueren K., Buyse E. Child engagement in the transition to school: contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate // *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. Т. 32. С. 1–12.

39. 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. Christenson S.L. N.Y., 2012. С. 222–239.

40. Datu J.A.D., King R.B. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study // *Journal of School Psychology*. 2018. Т. 69. С. 100–110.

41. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // *Review of Educational Research*. 2004. Т. 74. № 1. С. 59–109.

42. Fredricks J.A., Filsecker M., Lawson M.A. Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues // *Learning and Instruction*. 2016. Т. 43. С. 1–4.

43. Fredricks J.A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments // *Handbook of Research on Student Engagement* / ed. by Christenson S.L. Boston, 2012. С. 763–782.

44. Harter J.K., Schmidt F.L., Hayes T.L. Business-unit level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis // *Journal of Applied Psychology*. 2002. T. 87. C. 268–279.

45. Kahn W.A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work // *Academy of Management Journal*. 1990. T. 33. № 4. C. 692–724.

46. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis // *Social Behavior and Personality*. 2018. T. 46. № 3. C. 517–528.

47. Leiter M.P., Maslach C. Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout // *Research in Occupational Stress and Well-being*. 2004. T. 3. C. 91–134.

48. Linnenbrink-Garcia L., Rogat T.K., Koskey K.L.K. Affect and engagement during small group instruction // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. T. 36. № 1. C. 13–24.

49. Núñez J.C., Regueiro B., Suárez N., Piñeiro I., Rodicio M.L., Valle A. Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: the mediating role of motivation // *Frontiers in Psychology*. 2019. T. 10. C. 1384.

50. Pellas N. The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life // *Computers in Human Behavior*. 2014. T. 35. C. 157–170.

51. Reeve J., Jang H., Carrell D., Jeon S., Barch J. Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support // *Motivation and Emotion*. 2004. T. 28. № 2. C. 147–169.

52. Reschly A.L., Christenson S.L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct // *Handbook of Research on Student Engagement* / ed. by Christenson S.L. et al. Boston, 2012. C. 3–21.

53. Ryan R.M., Deci E.L. Promoting self-determined school engagement: motivation, learning, and well-being // *Handbook of motivation at school* / Ed. Wenzel K.R., Wigfield A. N.Y., 2009. C. 171–195.

54. Saeed S., Zyngier D. How motivation influences student engagement: a qualitative case study // *Journal of Education and Learning*. 2012. T. 1. № 2. C. 252–267.

55. Saks A.M. Antecedents and consequences of employee engagement // *Journal of Managerial Psychology*. 2006. T. 21. № 7. C. 600–619.

56. Schaufeli W.B., Salanova M., Gonzalez-Roma V., Bakker A.B. The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach // *Journal of Happiness Studies*. 2002. T. 3. C. 71–92.

57. Schlechty P.C. *Working on the work: an action plan for teachers, principals, and superintendents*. San Francisco, 2002.

58. Skinner E.A., Pitzer J.R. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience // *Handbook of Research on Student Engagement* / ed. by Christenson S.L. et al. Boston, 2012. C. 21–44.

59. Stefansson K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence // *Journal of Adolescence*. 2018. T. 64. C. 23–33.

60. Sun J.C.Y., Rueda R. Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education // *British Journal of Educational Technology*. 2012. T. 43. № 2. C. 191–204.

61. Timms C., Brough P., Graham D. Burnt-out but engaged: the co-existence of psychological burnout and engagement // *Journal of Educational Administration*. 2012. T. 50. № 3. C. 327–345.

62. Wang C., Shim S.S., Wolters S.A. Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students // *Asia Pacific Education Review*. 2017. T. 18. № 3. C. 295–307.

63. Wang M.-T., Degol J. Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement // *Child Development Perspectives*. 2014. T. 8. № 3. C. 137–143.

64. Wang M.-T., Eccles J.S. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective // *Learning and Instruction*. 2013. T. 28. C. 12–23.

65. Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. T. 35. № 4. C. 592–606.

66. Wigfield A., Wagner A.L. Competence, motivation, and identity development during adolescence // *Handbook of Competence and Motivation* / ed. by Elliot J.A., Dweck S.C. N.Y., 2005. C. 222–239.

67. Wilcoxon F. Individual comparisons by ranking methods // *Biometrics Bulletin*. 1945. Vol 1. № 6. C. 80–83.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

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-балльной шкале.

Таблица 6

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|------------------|---------------|---------------|----------------------|---|
| совсем на меня не похоже | скорее не похоже | нечто среднее | скорее похоже | очень на меня похоже | |
| Утверждение | | | | | |
| 1 | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. В школе всегда стараюсь изо всех сил. | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 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. | | | | | |

Окончание таблицы 6

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|---|---|---|---|---|
| 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

Приложение Б

Таблица 7

Результаты диагностической работы №1 по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова)

| Многомерная шкала школьной вовлеченности | | | Высокий уровень школьной вовлеченности, балл | | | | | Школьная безучастность | | | | |
|--|------------|-----|--|-------------|---------------|------------|-------------|------------------------|-------------|---------------|------------|-------------|
| № | Респондент | Пол | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общая шкала | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общая шкала |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 1. | А. Ж. | ж | 16 | 19 | 21 | 17 | 73 | 8 | 5 | 4 | 6 | 23 |
| 2. | А. М. | ж | 8 | 7 | 20 | 13 | 48 | 21 | 8 | 20 | 10 | 59 |
| 3. | Б. В. | м | 13 | 21 | 21 | 20 | 75 | 8 | 3 | 4 | 4 | 19 |
| 4. | Б. Е. | ж | 12 | 17 | 20 | 18 | 67 | 8 | 2 | 4 | 8 | 22 |
| 5. | В. В. | ж | 16 | 23 | 24 | 19 | 82 | 8 | 2 | 8 | 5 | 23 |
| 6. | Д. О. | ж | 14 | 9 | 9 | 9 | 41 | 28 | 10 | 20 | 18 | 76 |
| 7. | Е. Н. | ж | 16 | 18 | 21 | 21 | 76 | 11 | 2 | 5 | 5 | 23 |
| 8. | Е. А. | ж | 12 | 23 | 22 | 20 | 77 | 9 | 2 | 8 | 4 | 23 |
| 9. | К. Б. | м | 15 | 19 | 23 | 11 | 68 | 8 | 3 | 4 | 7 | 22 |
| 10. | К. М. | м | 14 | 16 | 15 | 9 | 54 | 10 | 3 | 7 | 4 | 24 |
| 11. | К. И. | м | 11 | 20 | 18 | 16 | 65 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 12. | К. С. | м | 13 | 13 | 17 | 19 | 62 | 23 | 6 | 13 | 8 | 50 |
| 13. | К. Б. | м | 17 | 24 | 21 | 22 | 84 | 8 | 2 | 7 | 7 | 24 |
| 14. | К. А. | м | 15 | 15 | 24 | 19 | 73 | 8 | 2 | 4 | 10 | 24 |
| 15. | К. А. | ж | 17 | 21 | 22 | 19 | 79 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 16. | М. И. | м | 8 | 13 | 15 | 18 | 54 | 8 | 2 | 7 | 7 | 24 |
| 17. | М. И. | м | 17 | 18 | 15 | 20 | 70 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 18. | М. М. | м | 11 | 20 | 24 | 22 | 77* | 8 | 6 | 4 | 4 | 22 |
| 19. | М. М. | м | 17 | 18 | 15 | 20 | 70 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 20. | М. А. | м | 11 | 16 | 17 | 15 | 59 | 8 | 4 | 5 | 6 | 23 |
| 21. | Н. М. | м | 13 | 19 | 11 | 16 | 59 | 9 | 2 | 7 | 4 | 22 |
| 22. | О. А. | ж | 18 | 23 | 19 | 21 | 81 | 8 | 3 | 5 | 5 | 21 |
| 23. | П. И. | м | 12 | 22 | 20 | 16 | 70 | 13 | 2 | 13 | 11 | 39 |
| 24. | П. Д. | м | 14 | 17 | 17 | 18 | 66 | 9 | 2 | 7 | 5 | 23 |
| 25. | П. А. | м | 15 | 19 | 22 | 12 | 68 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 26. | Р. М. | м | 16 | 14 | 14 | 18 | 62 | 12 | 2 | 4 | 4 | 22 |
| 27. | С. С. | ж | 10 | 15 | 22 | 14 | 61 | 8 | 3 | 4 | 7 | 22 |
| 28. | Т. И. | м | 12 | 22 | 20 | 16 | 70 | 10 | 2 | 7 | 5 | 24 |
| 29. | Т. М. | ж | 18 | 22 | 25 | 30 | 95 | 9 | 2 | 4 | 4 | 19 |
| 30. | У. К. | м | 18 | 24 | 25 | 19 | 86 | 8 | 2 | 4 | 8 | 22 |
| 31. | Ц. А. | м | 9 | 16 | 18 | 12 | 55 | 20 | 8 | 17 | 15 | 60 |
| 32. | Ш. В. | ж | 14 | 21 | 24 | 18 | 77 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 33. | Ш. Е. | м | 19 | 20 | 18 | 20 | 77 | 8 | 4 | 5 | 4 | 21 |
| 34. | Ш. Д. | ж | 10 | 19 | 22 | 22 | 73 | 8 | 3 | 5 | 5 | 21 |

Продолжение таблицы 7

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 35. | А. И. | м | 16 | 23 | 21 | 11 | 71 | 9 | 2 | 7 | 6 | 24 |
| 36. | Б. В. | м | 13 | 17 | 23 | 21 | 74 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 37. | Б. А. | м | 12 | 21 | 22 | 18 | 73 | 9 | 3 | 5 | 6 | 23 |
| 38. | В. А. | ж | 14 | 21 | 22 | 13 | 70 | 8 | 3 | 4 | 5 | 20 |
| 39. | Г. С. | ж | 19 | 22 | 24 | 24 | 89 | 9 | 2 | 7 | 4 | 22 |
| 40. | Г. П. | м | 15 | 25 | 25 | 25 | 90 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 41. | Г. З. | ж | 13 | 14 | 16 | 19 | 62 | 15 | 4 | 15 | 10 | 44 |
| 42. | К. В. | м | 17 | 19 | 18 | 23 | 77 | 8 | 2 | 4 | 6 | 20 |
| 43. | К. С. | ж | 13 | 13 | 17 | 19 | 62 | 23 | 6 | 13 | 8 | 50 |
| 44. | К. С. | м | 14 | 23 | 23 | 23 | 83 | 9 | 2 | 8 | 4 | 23 |
| 45. | Л. С. | м | 18 | 16 | 24 | 23 | 81 | 9 | 2 | 4 | 4 | 19 |
| 46. | Л. А. | ж | 17 | 23 | 25 | 24 | 89 | 8 | 5 | 4 | 4 | 21 |
| 47. | Л. М. | ж | 16 | 22 | 23 | 21 | 82 | 10 | 2 | 7 | 4 | 23 |
| 48. | М. П. | м | 19 | 24 | 23 | 24 | 90 | 10 | 3 | 6 | 5 | 24 |
| 49. | П. П. | ж | 16 | 19 | 24 | 20 | 79 | 9 | 2 | 5 | 4 | 20 |
| 50. | П. С. | ж | 10 | 22 | 20 | 15 | 67 | 8 | 2 | 4 | 6 | 20 |
| 51. | П. М. | ж | 14 | 17 | 24 | 23 | 78 | 8 | 3 | 4 | 4 | 19 |
| 52. | С. А. | ж | 11 | 20 | 24 | 16 | 71 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 53. | С. К. | ж | 17 | 19 | 22 | 22 | 80 | 8 | 7 | 4 | 5 | 24 |
| 54. | С. С. | м | 11 | 20 | 18 | 13 | 62 | 8 | 2 | 7 | 4 | 21 |
| 55. | Ш. Е. | ж | 18 | 21 | 21 | 22 | 82 | 10 | 2 | 5 | 5 | 22 |
| 56. | Ш. К. | ж | 18 | 22 | 24 | 24 | 88 | 8 | 5 | 4 | 4 | 21 |
| 57. | Я. А. | м | 9 | 19 | 19 | 20 | 67 | 21 | 3 | 20 | 7 | 51 |
| 58. | А. Н. | ж | 11 | 20 | 22 | 15 | 68 | 9 | 2 | 6 | 5 | 22 |
| 59. | Б. М. | ж | 8 | 13 | 12 | 18 | 51 | 8 | 2 | 4 | 6 | 20 |
| 60. | Б. А. | м | 19 | 24 | 24 | 23 | 90 | 9 | 2 | 8 | 5 | 24 |
| 61. | Б. М. | ж | 14 | 22 | 14 | 15 | 65 | 8 | 2 | 6 | 7 | 22 |
| 62. | В. М. | м | 13 | 15 | 16 | 16 | 60 | 10 | 2 | 6 | 5 | 23 |
| 63. | В. Н. | м | 14 | 22 | 21 | 20 | 77 | 9 | 2 | 4 | 7 | 22 |
| 64. | Г. К. | м | 16 | 23 | 17 | 18 | 74 | 8 | 2 | 4 | 8 | 22 |
| 65. | Г. А. | ж | 8 | 20 | 22 | 14 | 64 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |
| 66. | Д. А. | ж | 19 | 21 | 25 | 22 | 87 | 8 | 2 | 8 | 4 | 22 |
| 67. | Д. К. | ж | 11 | 24 | 25 | 23 | 83 | 9 | 3 | 4 | 4 | 20 |
| 68. | З. М. | ж | 17 | 18 | 22 | 24 | 81 | 8 | 3 | 7 | 4 | 22 |
| 69. | И. А. | ж | 14 | 19 | 23 | 24 | 80 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 70. | К. В. | ж | 15 | 24 | 21 | 23 | 83 | 8 | 3 | 7 | 4 | 22 |
| 71. | К. К. | ж | 11 | 22 | 20 | 21 | 74 | 8 | 3 | 4 | 9 | 24 |
| 72. | К. С. | ж | 11 | 15 | 20 | 20 | 66 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 73. | Л. Д. | м | 15 | 20 | 21 | 18 | 72 | 8 | 2 | 9 | 4 | 23 |
| 74. | М. Е. | м | 11 | 21 | 30 | 25 | 87 | 8 | 3 | 4 | 7 | 22 |
| 75. | М. М. | м | 13 | 22 | 16 | 17 | 68 | 11 | 2 | 4 | 5 | 22 |
| 76. | Н. Д. | м | 14 | 20 | 24 | 19 | 77 | 8 | 2 | 7 | 7 | 24 |
| 77. | Н. А. | ж | 6 | 13 | 20 | 18 | 57 | 16 | 3 | 11 | 6 | 36 |
| 78. | О. Д. | ж | 19 | 22 | 25 | 23 | 89 | 9 | 3 | 7 | 4 | 23 |
| 79. | Р. А. | м | 19 | 25 | 24 | 25 | 93 | 8 | 6 | 4 | 4 | 22 |
| 80. | Р. Г. | м | 11 | 20 | 12 | 21 | 64 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 81. | С. П. | ж | 9 | 15 | 23 | 19 | 66 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |
| 82. | С. А. | м | 12 | 19 | 20 | 12 | 63 | 9 | 2 | 6 | 5 | 22 |
| 83. | У. С. | ж | 13 | 20 | 23 | 17 | 73 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 84. | Х. А. | м | 16 | 22 | 24 | 13 | 75 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|----|
| 85. | Ч. С. | ж | 12 | 17 | 20 | 17 | 66 | 8 | 2 | 6 | 6 | 22 |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|----|

Окончание таблицы 7

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|--------------------|---------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 86. | III. М. | м | 6 | 16 | 22 | 16 | 60 | 10 | 2 | 6 | 4 | 22 |
| 87. | III. А. | ж | 19 | 24 | 25 | 24 | 92 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| Количество человек | | | 48 | 48 | 52 | 49 | 46 | 19 | 32 | 29 | 35 | 9 |
| Доля, % | | | 55 | 55 | 60 | 56 | 53 | 22 | 37 | 33 | 40 | 10 |

Приложение В

Таблица 8

Результаты учащихся, показавших сниженную школьную вовлеченность и безучастность (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова) до решения проектной задачи

| Многомерная шкала школьной вовлеченности | | | Сниженная школьная вовлеченность, балл | | | | | Школьная безучастность, балл | | | | |
|--|------------|-----|--|-------------|---------------|------------|-------------|------------------------------|-------------|---------------|------------|-------------|
| № | Респондент | Пол | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общая шкала | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общая шкала |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 1. | А. М. | ж | 8 | 7 | 20 | 13 | 48 | 21 | 5 | 23 | 10 | 59 |
| 2. | Б. Е. | ж | 12 | 17 | 20 | 18 | 67 | 8 | 2 | 4 | 8 | 22 |
| 3. | Д. О. | ж | 14 | 9 | 9 | 9 | 41 | 28 | 10 | 20 | 18 | 76 |
| 4. | К. Б. | м | 15 | 19 | 23 | 11 | 68 | 8 | 2 | 7 | 7 | 24 |
| 5. | К. М. | м | 14 | 16 | 15 | 9 | 54 | 10 | 3 | 7 | 4 | 24 |
| 6. | К. И. | м | 11 | 20 | 18 | 16 | 65 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 7. | К. С. | м | 13 | 13 | 17 | 19 | 62 | 23 | 6 | 13 | 8 | 50 |
| 8. | М. И. | м | 8 | 13 | 15 | 18 | 54 | 8 | 2 | 7 | 7 | 24 |
| 9. | М. И. | м | 17 | 18 | 15 | 20 | 70 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 10. | М. М. | м | 17 | 18 | 15 | 20 | 70 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 11. | М. А. | м | 11 | 16 | 17 | 15 | 59 | 8 | 4 | 5 | 6 | 23 |
| 12. | Н. М. | м | 13 | 19 | 11 | 16 | 59 | 9 | 2 | 7 | 4 | 22 |
| 13. | П. И. | м | 12 | 22 | 20 | 16 | 70 | 13 | 2 | 13 | 11 | 39 |
| 14. | П. Д. | м | 14 | 17 | 17 | 18 | 66 | 9 | 2 | 7 | 5 | 23 |
| 15. | П. А. | м | 15 | 19 | 22 | 12 | 68 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 16. | Р. М. | м | 16 | 14 | 14 | 18 | 62 | 12 | 2 | 4 | 4 | 22 |
| 17. | С. С. | ж | 10 | 15 | 22 | 14 | 61 | 8 | 3 | 4 | 7 | 22 |
| 18. | Т. И. | м | 12 | 22 | 20 | 16 | 70 | 10 | 2 | 7 | 5 | 24 |
| 19. | Ц. А. | м | 9 | 16 | 18 | 12 | 55 | 20 | 8 | 17 | 15 | 60 |
| 20. | А. И. | м | 16 | 23 | 21 | 11 | 71 | 9 | 2 | 7 | 6 | 24 |
| 21. | В. А. | ж | 14 | 21 | 22 | 13 | 70 | 8 | 3 | 4 | 5 | 20 |
| 22. | Г. З. | ж | 13 | 14 | 16 | 19 | 62 | 15 | 4 | 15 | 10 | 44 |
| 23. | К. С. | ж | 13 | 13 | 17 | 19 | 62 | 23 | 6 | 13 | 8 | 50 |
| 24. | П. С. | ж | 10 | 22 | 20 | 15 | 67 | 8 | 2 | 4 | 6 | 20 |
| 25. | С. А. | ж | 11 | 20 | 24 | 16 | 71 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 26. | С. С. | м | 11 | 20 | 18 | 13 | 62 | 8 | 2 | 7 | 4 | 21 |
| 27. | Я. А. | м | 9 | 19 | 19 | 20 | 67 | 21 | 3 | 20 | 7 | 51 |
| 28. | А. Н. | ж | 11 | 20 | 22 | 15 | 68 | 9 | 2 | 6 | 5 | 22 |
| 29. | Б. М. | ж | 8 | 13 | 12 | 18 | 51 | 8 | 2 | 4 | 6 | 20 |
| 30. | Б. М. | ж | 14 | 22 | 14 | 15 | 65 | 8 | 2 | 6 | 7 | 22 |
| 31. | В. М. | м | 13 | 15 | 16 | 16 | 60 | 10 | 2 | 6 | 5 | 23 |
| 32. | Г. А. | ж | 8 | 20 | 22 | 14 | 64 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|----|
| 33. | К. С. | ж | 11 | 15 | 20 | 20 | 66 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|----|

Окончание таблицы 8

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|--------------------|-------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 34. | Л. Д. | м | 15 | 20 | 21 | 18 | 72 | 8 | 2 | 9 | 4 | 23 |
| 35. | М. М. | м | 13 | 22 | 16 | 17 | 68 | 11 | 2 | 4 | 5 | 22 |
| 36. | Н. А. | ж | 6 | 13 | 20 | 18 | 57 | 16 | 3 | 11 | 6 | 36 |
| 37. | Р. Г. | м | 11 | 20 | 12 | 21 | 64 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 38. | С. П. | ж | 9 | 15 | 23 | 19 | 66 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |
| 39. | С. А. | м | 12 | 19 | 20 | 12 | 63 | 9 | 2 | 6 | 5 | 22 |
| 40. | Ч. С. | ж | 12 | 17 | 20 | 17 | 66 | 8 | 2 | 6 | 6 | 22 |
| 41. | Ш. М. | м | 6 | 16 | 22 | 16 | 60 | 10 | 2 | 6 | 4 | 22 |
| Количество человек | | | 29 | 27 | 30 | 32 | 32 | 15 | 12 | 18 | 23 | 9 |
| Доля, % | | | 71 | 66 | 73 | 78 | 78 | 37 | 29 | 44 | 56 | 22 |

Результаты диагностической работы №2 по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова)

| Многомерная шкала школьной вовлеченности | | | Высокий уровень школьной вовлеченности, балл | | | | | Школьная безучастность | | | | |
|--|------------|-----|--|-------------|---------------|------------|------------|------------------------|-------------|---------------|------------|------------|
| № | Респондент | Пол | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общаяшкала | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общаяшкала |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 1. | А. Ж. | ж | 18 | 18 | 20 | 20 | 76 | 8 | 3 | 4 | 6 | 21 |
| 2. | А. М. | ж | 7 | 5 | 19 | 11 | 42 | 17 | 8 | 19 | 10 | 54 |
| 3. | Б. В. | м | 14 | 20 | 22 | 21 | 77 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 4. | Б. Е. | ж | 16 | 19 | 22 | 24 | 81 | 8 | 2 | 4 | 8 | 22 |
| 5. | В. В. | ж | 19 | 22 | 23 | 18 | 82 | 8 | 2 | 7 | 5 | 22 |
| 6. | Д. О. | ж | 16 | 8 | 8 | 7 | 39 | 20 | 9 | 19 | 18 | 66 |
| 7. | Е. Н. | ж | 15 | 15 | 20 | 19 | 69 | 9 | 2 | 5 | 5 | 21 |
| 8. | Е. А. | ж | 13 | 20 | 21 | 22 | 76 | 8 | 2 | 9 | 4 | 23 |
| 9. | К. Б. | м | 20 | 17 | 23 | 20 | 80 | 8 | 3 | 4 | 7 | 22 |
| 10. | К. М. | м | 16 | 17 | 18 | 16 | 67 | 11 | 2 | 4 | 4 | 21 |
| 11. | К. И. | м | 18 | 21 | 17 | 20 | 76 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 12. | К. С. | м | 11 | 11 | 17 | 20 | 59 | 20 | 5 | 10 | 8 | 43 |
| 13. | К. Б. | м | 20 | 21 | 22 | 20 | 83 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 14. | К. А. | м | 14 | 12 | 21 | 16 | 63 | 9 | 2 | 4 | 8 | 23 |
| 15. | К. А. | ж | 20 | 19 | 20 | 22 | 81 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 16. | М. И. | м | 13 | 15 | 19 | 19 | 66 | 8 | 2 | 6 | 7 | 23 |
| 17. | М. И. | м | 20 | 20 | 19 | 25 | 84 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 18. | М. М. | м | 11 | 23 | 22 | 20 | 76 | 8 | 4 | 4 | 4 | 20 |
| 19. | М. М. | м | 22 | 21 | 18 | 24 | 85 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 20. | М. А. | м | 16 | 17 | 18 | 17 | 68 | 8 | 3 | 5 | 6 | 22 |
| 21. | Н. М. | м | 15 | 20 | 17 | 20 | 72 | 9 | 2 | 8 | 4 | 23 |
| 22. | О. А. | ж | 16 | 20 | 16 | 18 | 70 | 8 | 3 | 5 | 5 | 21 |
| 23. | П. И. | м | 12 | 22 | 20 | 16 | 70 | 10 | 2 | 10 | 11 | 33 |
| 24. | П. Д. | м | 15 | 18 | 19 | 22 | 74 | 8 | 2 | 8 | 5 | 23 |
| 25. | П. А. | м | 18 | 23 | 22 | 24 | 87 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 26. | Р. М. | м | 17 | 15 | 18 | 21 | 71 | 10 | 2 | 4 | 4 | 20 |
| 27. | С. С. | ж | 13 | 16 | 21 | 19 | 69 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 28. | Т. И. | м | 19 | 21 | 19 | 23 | 82 | 8 | 2 | 4 | 6 | 20 |
| 29. | Т. М. | ж | 19 | 19 | 24 | 25 | 87 | 9 | 2 | 4 | 4 | 19 |
| 30. | У. К. | м | 17 | 23 | 22 | 22 | 84 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 31. | Ц. А. | м | 17 | 15 | 17 | 11 | 60 | 14 | 10 | 20 | 15 | 59 |
| 32. | Ш. В. | ж | 12 | 19 | 23 | 15 | 69 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 33. | Ш. Е. | м | 16 | 22 | 19 | 23 | 80 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |
| 34. | Ш. Д. | ж | 9 | 20 | 21 | 19 | 69 | 8 | 3 | 5 | 4 | 20 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|----|
| 35. | А. И. | м | 20 | 20 | 20 | 20 | 80 | 8 | 2 | 7 | 4 | 21 |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|----|

Продолжение таблицы 9

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 36. | Б. В. | м | 11 | 14 | 20 | 20 | 65 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 37. | Б. А. | м | 17 | 24 | 20 | 15 | 76 | 9 | 3 | 5 | 4 | 21 |
| 38. | В. А. | ж | 17 | 21 | 22 | 19 | 79 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 39. | Г. С. | ж | 16 | 19 | 22 | 21 | 78 | 9 | 2 | 7 | 4 | 22 |
| 40. | Г. П. | м | 14 | 22 | 24 | 24 | 84 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 41. | Г. З. | ж | 15 | 15 | 15 | 18 | 63 | 14 | 5 | 15 | 11 | 45 |
| 42. | К. В. | м | 20 | 20 | 19 | 20 | 79 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 43. | К. С. | ж | 12 | 12 | 15 | 22 | 61 | 19 | 10 | 13 | 6 | 48 |
| 44. | К. С. | м | 17 | 20 | 21 | 22 | 80 | 9 | 2 | 8 | 4 | 23 |
| 45. | Л. С. | м | 17 | 17 | 20 | 22 | 76 | 9 | 2 | 4 | 4 | 19 |
| 46. | Л. А. | ж | 14 | 20 | 22 | 23 | 79 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 47. | Л. М. | ж | 18 | 25 | 20 | 20 | 83 | 8 | 2 | 7 | 4 | 21 |
| 48. | М. П. | м | 20 | 21 | 20 | 21 | 82 | 8 | 3 | 6 | 4 | 21 |
| 49. | П. П. | ж | 19 | 18 | 23 | 19 | 79 | 9 | 2 | 5 | 4 | 20 |
| 50. | П. С. | ж | 14 | 22 | 20 | 25 | 81 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 51. | П. М. | ж | 17 | 16 | 23 | 20 | 76 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 52. | С. А. | ж | 17 | 21 | 22 | 19 | 79 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 53. | С. К. | ж | 15 | 21 | 21 | 25 | 82 | 8 | 4 | 4 | 5 | 21 |
| 54. | С. С. | м | 14 | 22 | 18 | 16 | 70 | 8 | 2 | 7 | 4 | 21 |
| 55. | Ш. Е. | ж | 17 | 19 | 23 | 25 | 84 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |
| 56. | Ш. К. | ж | 19 | 21 | 21 | 22 | 83 | 8 | 4 | 4 | 4 | 20 |
| 57. | Я. А. | м | 10 | 19 | 19 | 21 | 69 | 25 | 3 | 20 | 10 | 58 |
| 58. | А. Н. | ж | 19 | 25 | 19 | 18 | 81 | 9 | 2 | 6 | 5 | 22 |
| 59. | Б. М. | ж | 14 | 16 | 17 | 23 | 70 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 60. | Б. А. | м | 16 | 23 | 23 | 20 | 82 | 8 | 2 | 8 | 4 | 22 |
| 61. | Б. М. | ж | 15 | 22 | 16 | 21 | 74 | 8 | 2 | 6 | 4 | 20 |
| 62. | В. М. | м | 14 | 16 | 19 | 19 | 68 | 10 | 2 | 6 | 5 | 23 |
| 63. | В. Н. | м | 14 | 21 | 20 | 21 | 76 | 9 | 2 | 4 | 4 | 19 |
| 64. | Г. К. | м | 18 | 22 | 15 | 21 | 76 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 65. | Г. А. | ж | 12 | 23 | 25 | 19 | 79 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |
| 66. | Д. А. | ж | 16 | 19 | 22 | 21 | 78 | 8 | 2 | 8 | 4 | 22 |
| 67. | Д. К. | ж | 15 | 23 | 24 | 21 | 83 | 8 | 3 | 4 | 4 | 19 |
| 68. | З. М. | ж | 15 | 25 | 21 | 21 | 82 | 8 | 3 | 7 | 4 | 22 |
| 69. | И. А. | ж | 10 | 22 | 22 | 22 | 76 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 70. | К. В. | ж | 14 | 21 | 19 | 22 | 76 | 8 | 3 | 7 | 4 | 22 |
| 71. | К. К. | ж | 16 | 24 | 17 | 24 | 81 | 8 | 3 | 4 | 5 | 20 |
| 72. | К. С. | ж | 13 | 16 | 23 | 21 | 73 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 73. | Л. Д. | м | 19 | 22 | 25 | 25 | 91 | 8 | 2 | 9 | 4 | 23 |
| 74. | М. Е. | м | 16 | 19 | 27 | 22 | 84 | 8 | 3 | 4 | 5 | 20 |
| 75. | М. М. | м | 18 | 20 | 18 | 24 | 80 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 76. | Н. Д. | м | 19 | 23 | 22 | 23 | 87 | 8 | 2 | 7 | 5 | 22 |
| 77. | Н. А. | ж | 6 | 13 | 20 | 18 | 57 | 14 | 3 | 11 | 5 | 33 |
| 78. | О. Д. | ж | 16 | 21 | 24 | 21 | 82 | 9 | 3 | 7 | 4 | 23 |
| 79. | Р. А. | м | 18 | 22 | 21 | 20 | 81 | 8 | 3 | 4 | 4 | 19 |
| 80. | Р. Г. | м | 14 | 23 | 19 | 24 | 80 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 81. | С. П. | ж | 16 | 17 | 25 | 25 | 83 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |
| 82. | С. А. | м | 14 | 20 | 24 | 18 | 76 | 9 | 2 | 6 | 4 | 21 |
| 83. | У. С. | ж | 15 | 19 | 20 | 22 | 76 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 84. | Х. А. | м | 16 | 22 | 22 | 20 | 80 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|----|
| 85. | Ч. С. | ж | 16 | 18 | 21 | 19 | 74 | 8 | 2 | 6 | 4 | 20 |
| 86. | Ш. М. | м | 14 | 17 | 23 | 18 | 72 | 8 | 2 | 6 | 4 | 20 |

Окончание таблицы 9

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|--------------------|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 87. | III. А. | ж | 17 | 21 | 23 | 16 | 77 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| Количество человек | 49 | 50 | 43 | 44 | 58 | 12 | 25 | 25 | 17 | 8 | | |
| Доля, % | 56 | 57 | 49 | 51 | 67 | 14 | 29 | 29 | 20 | 9 | | |

Приложение Д

Таблица 10

Результаты учащихся, показавших сниженную школьную вовлеченность и безучастность (по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова) после решения проектной задачи

| Многомерная шкала школьной вовлеченности | | | Сниженная школьная вовлеченность, балл | | | | | Школьная безучастность, балл | | | | |
|--|------------|-----|--|-------------|---------------|------------|-------------|------------------------------|-------------|---------------|------------|-------------|
| № | Респондент | Пол | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общая шкала | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общая шкала |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 1. | А. М. | ж | 7 | 5 | 19 | 11 | 42 | 17 | 8 | 19 | 10 | 54 |
| 2. | Б. Е. | ж | 16 | 19 | 22 | 24 | 81 | 8 | 2 | 4 | 8 | 22 |
| 3. | Д. О. | ж | 16 | 8 | 8 | 7 | 39 | 20 | 9 | 19 | 18 | 66 |
| 4. | К. Б. | м | 20 | 17 | 23 | 20 | 80 | 8 | 3 | 4 | 7 | 22 |
| 5. | К. М. | м | 16 | 17 | 18 | 16 | 67 | 11 | 2 | 4 | 4 | 21 |
| 6. | К. И. | м | 18 | 21 | 17 | 20 | 76 | 8 | 2 | 4 | 7 | 21 |
| 7. | К. С. | м | 16 | 19 | 22 | 21 | 78 | 14 | 3 | 11 | 5 | 33 |
| 8. | М. И. | м | 20 | 20 | 19 | 25 | 84 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 9. | М. И. | м | 14 | 22 | 24 | 24 | 84 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 10. | М. М. | м | 22 | 21 | 18 | 24 | 85 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 11. | М. А. | м | 16 | 17 | 18 | 17 | 68 | 8 | 3 | 5 | 6 | 22 |
| 12. | Н. М. | м | 15 | 20 | 17 | 20 | 72 | 9 | 2 | 8 | 4 | 23 |
| 13. | П. И. | м | 12 | 22 | 20 | 16 | 70 | 10 | 2 | 10 | 11 | 33 |
| 14. | П. Д. | м | 15 | 18 | 19 | 22 | 74 | 8 | 2 | 8 | 5 | 23 |
| 15. | П. А. | м | 18 | 23 | 22 | 24 | 87 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 16. | Р. М. | м | 17 | 15 | 18 | 21 | 71 | 10 | 2 | 4 | 4 | 20 |
| 17. | С. С. | ж | 13 | 16 | 21 | 19 | 69 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 18. | Т. И. | м | 19 | 21 | 19 | 23 | 82 | 8 | 2 | 4 | 6 | 20 |
| 19. | Ц. А. | м | 17 | 15 | 17 | 11 | 60 | 14 | 10 | 20 | 15 | 59 |
| 20. | А. И. | м | 20 | 20 | 20 | 20 | 80 | 8 | 2 | 7 | 4 | 21 |
| 21. | В. А. | ж | 17 | 21 | 22 | 19 | 79 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 22. | Г. З. | ж | 15 | 15 | 15 | 18 | 63 | 14 | 5 | 15 | 11 | 45 |
| 23. | К. С. | ж | 12 | 12 | 15 | 22 | 61 | 19 | 10 | 13 | 6 | 48 |
| 24. | П. С. | ж | 14 | 22 | 20 | 25 | 81 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 25. | С. А. | ж | 17 | 21 | 22 | 19 | 79 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 26. | С. С. | м | 14 | 22 | 18 | 16 | 70 | 8 | 2 | 7 | 4 | 21 |
| 27. | Я. А. | м | 10 | 19 | 19 | 21 | 69 | 25 | 3 | 20 | 10 | 58 |
| 28. | А. Н. | ж | 19 | 25 | 19 | 18 | 81 | 9 | 2 | 6 | 5 | 22 |
| 29. | Б. М. | ж | 14 | 16 | 17 | 23 | 70 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 30. | Б. М. | ж | 15 | 22 | 16 | 21 | 74 | 8 | 2 | 6 | 4 | 20 |
| 31. | В. М. | м | 14 | 16 | 19 | 19 | 68 | 10 | 2 | 6 | 5 | 23 |
| 32. | Г. А. | ж | 12 | 23 | 25 | 19 | 79 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|----|
| 33. | К. С. | ж | 13 | 16 | 23 | 21 | 73 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|---|---|---|---|----|

Окончание таблицы 10

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|--------------------|-------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 34. | Л. Д. | м | 19 | 22 | 25 | 25 | 91 | 8 | 2 | 9 | 4 | 23 |
| 35. | М. М. | м | 18 | 20 | 18 | 24 | 80 | 8 | 2 | 4 | 5 | 19 |
| 36. | Н. А. | ж | 6 | 13 | 20 | 18 | 57 | 9 | 2 | 7 | 4 | 22 |
| 37. | Р. Г. | м | 14 | 23 | 19 | 24 | 80 | 8 | 2 | 4 | 4 | 18 |
| 38. | С. П. | ж | 16 | 17 | 25 | 25 | 83 | 8 | 2 | 5 | 4 | 19 |
| 39. | С. А. | м | 14 | 20 | 24 | 18 | 76 | 9 | 2 | 6 | 4 | 21 |
| 40. | Ч. С. | ж | 16 | 18 | 21 | 19 | 74 | 8 | 2 | 6 | 4 | 20 |
| 41. | Ш. М. | м | 14 | 17 | 23 | 18 | 72 | 8 | 2 | 6 | 4 | 20 |
| Количество человек | | | 20 | 21 | 25 | 12 | 21 | 11 | 9 | 14 | 12 | 8 |
| Доля, % | | | 49 | 51 | 61 | 29 | 51 | 27 | 22 | 34 | 29 | 20 |

Приложение Е

Таблица 11

Результаты учащихся, показавших высокий уровень школьной вовлеченности

(по опроснику «Многомерная шкала школьной вовлеченности»

(Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова) (диагностика №1, диагностика №2)

| Многомерная шкала школьной вовлеченности | | | Высокий уровень школьной вовлеченности (Диагностика №1), балл | | | | | Высокий уровень школьной вовлеченности (Диагностика №2), балл | | | | |
|--|------------|-----|---|-------------|---------------|------------|-------------|---|-------------|---------------|------------|-------------|
| № | Респондент | Пол | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общая шкала | Поведенческая | Когнитивная | Эмоциональная | Социальная | Общая шкала |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 1. | А. Ж. | ж | 16 | 19 | 21 | 17 | 73 | 18 | 18 | 20 | 20 | 76 |
| 2. | Б. В. | м | 13 | 21 | 21 | 20 | 75 | 14 | 20 | 22 | 21 | 77 |
| 3. | В. В. | ж | 16 | 23 | 24 | 19 | 82 | 19 | 22 | 23 | 18 | 82 |
| 4. | Е. Н. | ж | 16 | 18 | 21 | 21 | 76 | 15 | 15 | 20 | 19 | 69 |
| 5. | Е. А. | ж | 12 | 23 | 22 | 20 | 77 | 13 | 20 | 21 | 22 | 76 |
| 6. | К. Б. | м | 17 | 24 | 21 | 22 | 84 | 20 | 17 | 23 | 20 | 80 |
| 7. | К. А. | м | 15 | 15 | 24 | 19 | 73 | 14 | 12 | 21 | 16 | 63 |
| 8. | К. А. | ж | 17 | 21 | 22 | 19 | 79 | 20 | 19 | 20 | 22 | 81 |
| 9. | М. М. | м | 11 | 20 | 24 | 22 | 77 | 11 | 23 | 22 | 20 | 76 |
| 10. | О. А. | ж | 18 | 23 | 19 | 21 | 81 | 16 | 20 | 16 | 18 | 70 |
| 11. | Т. М. | ж | 18 | 22 | 25 | 30 | 95 | 19 | 19 | 24 | 25 | 87 |
| 12. | У. К. | м | 18 | 24 | 25 | 19 | 86 | 17 | 23 | 22 | 22 | 84 |
| 13. | Ш. В. | ж | 14 | 21 | 24 | 18 | 77 | 12 | 19 | 23 | 15 | 69 |
| 14. | Ш. Е. | м | 19 | 20 | 18 | 20 | 77 | 16 | 22 | 19 | 23 | 80 |
| 15. | Ш. Д. | ж | 10 | 19 | 22 | 22 | 73 | 9 | 20 | 21 | 19 | 69 |
| 16. | Б. В. | м | 13 | 17 | 23 | 21 | 74 | 11 | 14 | 20 | 20 | 65 |
| 17. | Б. А. | м | 12 | 21 | 22 | 18 | 73 | 17 | 24 | 20 | 15 | 76 |
| 18. | Г. С. | ж | 19 | 22 | 24 | 24 | 89 | 16 | 19 | 22 | 21 | 78 |
| 19. | Г. П. | м | 15 | 25 | 25 | 25 | 90 | 14 | 22 | 24 | 24 | 84 |
| 20. | К. В. | м | 17 | 19 | 18 | 23 | 77 | 20 | 20 | 19 | 20 | 79 |
| 21. | К. С. | м | 14 | 23 | 23 | 23 | 83 | 17 | 20 | 21 | 22 | 80 |
| 22. | Л. С. | м | 18 | 16 | 24 | 23 | 81 | 17 | 17 | 20 | 22 | 76 |
| 23. | Л. А. | ж | 17 | 23 | 25 | 24 | 89 | 14 | 20 | 22 | 23 | 79 |
| 24. | Л. М. | ж | 16 | 22 | 23 | 21 | 82 | 18 | 25 | 20 | 20 | 83 |
| 25. | М. П. | м | 19 | 24 | 23 | 24 | 90 | 20 | 21 | 20 | 21 | 82 |
| 26. | П. П. | ж | 16 | 19 | 24 | 20 | 79 | 19 | 18 | 23 | 19 | 79 |
| 27. | П. М. | ж | 14 | 17 | 24 | 23 | 78 | 17 | 16 | 23 | 20 | 76 |
| 28. | С. К. | ж | 17 | 19 | 22 | 22 | 80 | 15 | 21 | 21 | 25 | 82 |
| 29. | Ш. Е. | ж | 18 | 21 | 21 | 22 | 82 | 17 | 19 | 23 | 25 | 84 |
| 30. | Ш. К. | ж | 18 | 22 | 24 | 24 | 88 | 19 | 21 | 21 | 22 | 83 |
| 31. | Б. А. | м | 19 | 24 | 24 | 23 | 90 | 16 | 23 | 23 | 20 | 82 |
| 32. | В. Н. | м | 14 | 22 | 21 | 20 | 77 | 14 | 21 | 20 | 21 | 76 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 33. | Г. К. | м | 16 | 23 | 17 | 18 | 74 | 18 | 22 | 15 | 21 | 76 |
|-----|-------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

Окончание таблицы 11

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|--------------------|-------|---|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|
| 34. | Д. А. | ж | 19 | 21 | 25 | 22 | 87 | 16 | 19 | 22 | 21 | 78 |
| 35. | Д. К. | ж | 11 | 24 | 25 | 23 | 83 | 15 | 23 | 24 | 21 | 83 |
| 36. | З. М. | ж | 17 | 18 | 22 | 24 | 81 | 15 | 25 | 21 | 21 | 82 |
| 37. | И. А. | ж | 14 | 19 | 23 | 24 | 80 | 10 | 22 | 22 | 22 | 76 |
| 38. | К. В. | ж | 15 | 24 | 21 | 23 | 83 | 14 | 21 | 19 | 22 | 76 |
| 39. | К. К. | ж | 11 | 22 | 20 | 21 | 74 | 16 | 24 | 17 | 24 | 81 |
| 40. | М. Е. | м | 11 | 21 | 30 | 25 | 87 | 16 | 19 | 27 | 22 | 84 |
| 41. | Н. Д. | м | 14 | 20 | 24 | 19 | 77 | 19 | 23 | 22 | 23 | 87 |
| 42. | О. Д. | ж | 19 | 22 | 25 | 23 | 89 | 16 | 21 | 24 | 21 | 82 |
| 43. | Р. А. | м | 19 | 25 | 24 | 25 | 93 | 18 | 22 | 21 | 20 | 81 |
| 44. | У. С. | ж | 13 | 20 | 23 | 17 | 73 | 15 | 19 | 20 | 22 | 76 |
| 45. | Х. А. | м | 16 | 22 | 24 | 13 | 75 | 16 | 22 | 22 | 20 | 80 |
| 46. | Ш. А. | ж | 19 | 24 | 25 | 24 | 92 | 17 | 21 | 23 | 16 | 77 |
| Количество человек | | | 36 | 34 | 41 | 40 | 46 | 29 | 30 | 30 | 19 | 40 |
| Доля, % | | | 78 | 74 | 89 | 87 | 100 | 63 | 65 | 65 | 41 | 87 |

Описание методики статистической обработки данных Т-критерием
Вилкоксона

1. Область применения.

Расчеты проводились для оценки достоверности сдвига в показателях сниженной школьной вовлеченности и безучастности у учащихся экспериментальной группы ($n=41$) до и после проведения проектной задачи.

2. Проверяемые статистические гипотезы.

Для показателей сниженной школьной вовлеченности (ожидался рост):

H_0 : Показатели после проведения эксперимента не превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения эксперимента превышают значения показателей до эксперимента.

Для показателей безучастности (ожидалось снижение):

H_0 : Показатели после проведения эксперимента не ниже значений показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения эксперимента ниже значений показателей до эксперимента.

3. Основные этапы расчета.

1. Расчет разностей.

Для каждого испытуемого вычислялась разность между индивидуальными значениями «до» и «после» по формуле:

$$D_i = X_i(\text{до}) - X_i(\text{после})$$

где D_i — разность показателей, $X_i(\text{до})$ и $X_i(\text{после})$ — значения i -го испытуемого до и после эксперимента.

2. Ранжирование абсолютных значений разностей.

Рассчитывались абсолютные значения разностей $|D_i|$. Все абсолютные разности упорядочивались по возрастанию, и им присваивались ранги. Для совпадающих разностей (связанных рангов) вычислялся средний

арифметический ранг.

3. Расчет эмпирического значения критерия (Тэмп).

Эмпирическое значение Т-критерия определялось как сумма рангов «нетипичных» (редких) сдвигов:

$$\text{Тэмп} = \sum R_i$$

где R_i — ранг нетипичного сдвига.

Для вовлеченности нетипичными считались отрицательные сдвиги (когда значение «после» было ниже значения «до»).

Для безучастности нетипичными считались положительные сдвиги (когда значение «после» было выше значения «до»).

4. Проверка правильности ранжирования.

Правильность проведения ранжирования проверялась с помощью контрольной суммы:

$$\sum R_i = n(n+1)/2$$

Для $n=41$: $\sum R_i = 41(41+1)/2 = 861$. Во всех расчетах сумма рангов равнялась контрольной сумме, что подтверждает корректность процедуры.

5. Принятие статистического решения.

Полученное эмпирическое значение Тэмп сравнивалось с критическими значениями из таблиц Вилкоксона для $n=41$:

$$T_{кр} = 302 \text{ (для } p \leq 0.05\text{)}$$

$$T_{кр} = 252 \text{ (для } p \leq 0.01\text{)}$$

Статистическое решение:

Если $\text{Тэмп} \leq T_{кр}$, то нулевая гипотеза (H_0) отвергается. Сдвиг является статистически значимым.

Если $\text{Тэмп} > T_{кр}$, то нулевая гипотеза (H_0) принимается. Сдвиг является статистически незначимым.

4. Результаты.

4.1. Общий уровень школьной вовлеченности.

Эмпирическое значение критерия: Тэмп = 70

Критические значения: $T_{кр} = 252$ ($p \leq 0,01$), $T_{кр} = 302$ ($p \leq 0,05$)

Статистический вывод: Тэмп < Ткр (70 < 252) - сдвиг статистически значим на уровне $p \leq 0,01$

4.2. Компоненты школьной вовлеченности.

Поведенческий компонент:

Тэмп = 50

Тэмп < Ткр (50 < 252) - сдвиг значим на уровне $p \leq 0,01$

Когнитивный компонент:

Тэмп = 247

Тэмп < Ткр (247 < 252) - сдвиг значим на уровне $p \leq 0,01$

Социальный компонент:

Тэмп = 51,5

Тэмп < Ткр (51,5 < 252) - сдвиг значим на уровне $p \leq 0,01$

Эмоциональный компонент:

Тэмп = 163,5

Тэмп < Ткр (163,5 < 252) - сдвиг значим на уровне $p \leq 0,01$

Контрольная сумма: $\Sigma R_i = n(n+1)/2 = 41 \times 42 / 2 = 861$

Во всех расчетах сумма рангов соответствовала контрольной сумме.

4.3. Заключение.

По всем показателям школьной вовлеченности зафиксированы статистически значимые положительные изменения на уровне $p \leq 0,01$, что свидетельствует об эффективности проектной задачи в развитии школьной вовлеченности.

5.1. Общий уровень школьной безучастности.

Эмпирическое значение критерия: Тэмп = 135

Критические значения: Ткр = 252 ($p \leq 0,01$), Ткр = 302 ($p \leq 0,05$)

Статистический вывод: Тэмп < Ткр (135 < 252) - сдвиг статистически значим на уровне $p \leq 0,01$

5.2. Компоненты школьной безучастности.

Поведенческая безучастность:

Тэмп = 388,5

Тэмп > Ткр (388,5 > 302) - сдвиг статистически незначим.

Когнитивная безучастность:

Тэмп = 620,5

Тэмп > Ткр (620,5 > 302) - сдвиг статистически незначим.

Социальная безучастность:

Тэмп = 343,5

Тэмп > Ткр (343,5 > 302) - сдвиг статистически незначим.

Эмоциональная безучастность:

Тэмп = 533,5

Тэмп > Ткр (533,5 > 302) - сдвиг статистически незначим.

Контрольная сумма: $\Sigma R_i = n(n+1)/2 = 41 \times 42 / 2 = 861$

Во всех расчетах сумма рангов соответствовала контрольной сумме.

5.3. Заключение

Зафиксировано статистически значимое снижение общего уровня школьной безучастности на уровне $p \leq 0,01$ при отсутствии значимых изменений по отдельным компонентам, что объясняется кумулятивным эффектом распределенного воздействия проектной задачи.