

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра возрастной и социальной психологии

**СУБЪЕКТНОСТЬ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ УВЛЕЧЕННОСТИ
КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-
педагогическое образование (магистерская программа Психология
педагогической деятельности) заочной формы обучения,
группы 02061458

Кременцова Александра Валерьевича

Научный руководитель:
к.псх.н., доц.
Резниченко М.А.

Рецензент:
к.п.н., доц.
Годовникова Л.В.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. Теоретические основы исследования субъектности в учебной деятельности младших школьников в условиях увлечённости ими компьютерными играми	
1.1 Субъектность младшего школьника в учебной деятельности как предмет психологического анализа.....	9
1.2 Учебная деятельность младших школьников: сущность, структура, динамика.....	18
1.3 Мотивация учебной деятельности младших школьников.....	23
1.4 Рефлексия в учебной деятельности младших школьников	28
1.5 Увлечённость компьютерными играми в младшем школьном возрасте.....	35
ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование субъектности в учебной деятельности младших школьников с разной степенью увлечённости компьютерными играми	
2.1 Организация и методы исследования.....	36
2.2 Изучение сформированности структурных компонентов учебной деятельности младших школьников как показатель их субъектности.....	39
2.3 Анализ мотивации учебной деятельности младших школьников.....	44
2.4 Определение рефлексии в учебной деятельности младших школьников.....	72
2.5 Изучение увлечённости компьютерными играми младших школьников.....	76
2.6 Анализ характера связи между субъектностью в учебной деятельности младших школьников и увлечённостью ими компьютерными играми.....	73
2.7 Практические рекомендации и программа развития субъектности в учебной деятельности младших школьников.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	85
Список использованных источников	87
ПРИЛОЖЕНИЕ	9

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. В психологическом облике младшего школьника происходят глубокие изменения, которые свидетельствуют о широких возможностях ребенка на данном возрастном этапе как субъекта собственной жизнедеятельности. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Изучение субъектности осуществлялось на пути развития отечественный представлений об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: учёбе, работе. В психологической литературе, под субъектностью понимается - свойство индивида быть субъектом своей активности.

Младший школьный возраст является особенно важным для становления субъектности в учебной деятельности. Во-первых: сама учебная деятельность направлена на то, что к концу младшего школьного возраста "ученик научился самостоятельно учиться"; во-вторых: механизмы формирования субъектности в учебной деятельности соответствуют механизмам формирования любой другой деятельности, так что уже в младшем школьном возрасте ученику предоставляется уникальная возможность овладеть этим механизмом, что и является главной задачей самой учебной деятельности. Как мы уже говорили, субъектность у младших школьников формируется в учебной деятельности. Под субъектностью в учебной деятельности В.В. Давыдов [22], Д.Б. Эльконин [73] понимают совокупность характеристик присущих субъекту, формирующихся и раскрывающихся в деятельности. Г.А. Цукерман [46], под субъектностью в учебной деятельности, понимает становление ученика как активного субъекта этой деятельности, нацеленного на поисковую активность. А.К. Осницким [49], И. А. Липчанской [90], Е. В. Михайловой [91], Е.В. Стародубцевой [92] определяют субъектность в учебной деятельности как целостную характеристику активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека. Вышеупомянутыми и многими другими ав-

торами, субъектность в учебной деятельности определяется очень лаконично и, вероятно, весьма точно, как "умение учиться". Под субъектностью в учебной деятельности мы будем понимать такую форму учебной активности, а рамках которой учащийся выступает как инициатор собственной познавательной деятельности, имеющий устойчивую внутреннюю мотивацию, способный осознанно планировать и регулировать свои действия, осуществлять анализ своей учебной деятельности и давать оценку её результатов.

На основе теоретического анализа имеющихся по данной проблеме исследований, в качестве критериев субъектности в учебной деятельности мы рассматриваем сформированность учебной деятельности, адекватную мотивации учения, рефлексивность. Рефлексия представляет собой отслеживание ребенком целей, процесса и результатов своей деятельности, осознание тех внутренних изменений, которые происходят, а также осознание себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений. Является важнейшим новообразованием младшего школьного возраста.

Как известно, младший школьный возраст является наиболее сензитивным возрастом. Разрастающаяся экспансия компьютерных игр направлена на снижение возрастного ценза компьютерных игроков. Дети младшего школьного возраста, как представители наиболее восприимчивого периода, оказываются беззащитно очарованными виртуальным миром. К концу младшего школьного возраста ребёнка начинает посещать чувство "взрослости", которое характеризуется желанием ребёнка принять роль взрослого, ответственного "человека", для которого компьютерные игры являются модной нормой. Эту самую моду ребёнок и впитывает.

Изучением влияния компьютерных игр занимались Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войкунский [4], Фомичева Ю.В. [74], Е.Н. Волкова и А.В. Гришина [10] О.В. Смысловая [71], С.А. Шапкин [73], О.Н. Арестова, В.Д. Горский [77], В.С. Собкина и Ю.М. Евстегнеевой [60], Ш. Тёркл [72], К.Янг [75]. Их исследования позволяют судить о неоднозначности и разнообразии влияния, оказываемого компьютерными играми на человека. Компьютерные игры могут

быть использованы как для ухода в виртуальный мир, в котором трудности и проблемы реального мира отсутствуют, так и в качестве своеобразной творческой лаборатории, позволяющей приобрести новый психологический опыт.

Учитывая, что увлечённость компьютерными играми, в связи с повсеместным компьютерным бумом, проявляющемся в наличии мобильных игровых устройств практически у каждого школьника, легкой доступности игровых компьютерных, да и просто информатизацией общества; проявляет себя столько неопределённо, то может возникнуть опасность, что младший школьник перепутает реальный и виртуальный миры. При этом, влияние компьютерных игр на детей младшего школьного возраста практически не изучено. Всё выше изложенное и обусловило выбор нашей темы

Проблема исследования: какова субъектность в учебной деятельности младших школьников с разной степенью увлечённости компьютерными играми?

Цель исследования: изучить характер связи между субъектностью в учебной деятельности и степенью увлечённости компьютерными играми у младших школьников.

Объект: субъектность в учебной деятельности младших школьников

Предмет: субъектность в учебной деятельности младших школьников с разной степенью увлечённости компьютерными играми

Гипотезы исследования: 1. Субъектность младших школьников в учебной деятельности может быть проявлена через следующие показатели: сформированность компонентов учебной деятельности, наличие учебно-познавательного мотива, как ведущего мотива, содержательная рефлексия, а также, она обеспечивает формальную успешность в учебной деятельности. 2. Для учащихся начальной школы характерны: средний уровень вовлечённости в компьютерные игры; предпочитаемый вид компьютерной игры - "симулятор выживания"; высокая распространённость мобильных устройств в качестве игрового технического подспорья; при не сформированности структурных компонентов учебной деятельности у младших школьников

возрастает увлечённость компьютерными играми; эмоциональная привлекательность компьютерной игры для младшего школьника негативно сказывается на его рефлексивных способностях.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы увлечённости компьютерными играми младших школьников в контексте сформированности у них субъектности в учебной деятельности.

2. Изучить субъектность младших школьников по показателям:

а) сформированности структурных компонентов учебной деятельности;

б) ведущих мотивов учебной деятельности;

в) преобладающего вида рефлексии в учебной деятельности.

3. Выявить предпочтения младших школьников по видам компьютерных игр и уровень увлечённости ими.

4. Выделить гендерные различия увлечённости компьютерными играми у младших школьников

5. Проанализировать характер связи между субъектностью в учебной деятельности и степенью увлечённости компьютерными играми у младших школьников.

6. Разработать рекомендации и программу развития субъектности младших школьников для психолога школы.

Теоретико-методологической основой исследования стали фундаментальные работы по теории учебной деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина и др.); представления А.Н. Леонтьева о полимотивированности деятельности; развитие представлений об учебных мотивах в рамках деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, П.М. Якобсон, А.К. Маркова, М.В. Матюхина и др.); представления о познавательном интересе и способах его формирования (Н.Г. Морозова, Г.И. Щукина); положения теории развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман) о роли внут-

ренных типов мотивации в учебном процессе; по увлечённости компьютерными играми (Е.Н. Волкова, А.В. Гришина)

Методы исследования обеспечиваются анализом теоретических и экспериментальных работ по исследуемой проблеме субъектности в учебной деятельности младших школьников и игровой компьютерной увлечённости, позволяющим сформулировать гипотезу и определить задачи исследования; согласованностью научных позиций с данными других исследователей; организацией эмпирической работы в соответствии с целями, задачами и условиями проведения; использованием разнообразных методов психолого-педагогического исследования таких как: тестирование, экспертные оценки, анкетирование, адекватных предмету исследования; количественным и качественным анализом промежуточных и итоговых результатов исследования с использованием математико-статистических методов: t-критерий Стьюдента, непараметрический критерий U-Манна-Уитни для двух выборок, непараметрический критерий Краскела - Уоллиса для "K" независимых выборок, корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона..

Методики исследования:

1. Для изучения субъектности в учебной деятельности нами были использованы следующие методики:

а) мониторинг учебной деятельности осуществлялся для изучения структурных компонентов УД (А.Ю. Зайцева; цит. по работе М.А. Резниченко "Психологические аспекты деятельности учителя");

б) методика определения ведущего мотива (М.В. Матюхиной);

в) рефлексия (содержательная и ситуативная) определялась по "Почта-льон" (А.З. Зака).

2. Для изучения увлечённости компьютерными играми: тест - опросник степени увлечённости компьютерными играми (А.В. Гришиной);

3. Для выявления видов и игровых предпочтений компьютерных игр: тест - опросник разработанный нами.

Практическая значимость исследования: полученные данные о связи особенностей увлечённости компьютерными играми с субъектностью в учебной деятельности у младших школьников позволяют учителю, психологу и родителю создавать благоприятные условия для формирования показателей субъектности в учебной деятельности, которые помогут ребёнку осознанно подходить к окружающему его информационному - игровому буму, и не только.

Выборка и база исследования: исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей №9» г.Белгорода. В исследовании принимали участие: а) учащиеся 4 классов - 94 человека, из них 51 мальчик (54%) и 43 девочки (46%), обучающихся по "системе Л.В. Занкова"; б) учителя начальных классов - 4 человека; в) психолог школы - 1 человек; г) родители - 94 человека. Было проведено анкетирование учителей начальных классов (4 человека). Для удобства анализа учитывалась формальная успешность учащихся в учебной деятельности. Показатель формальной успешности был вычислен путём среднего арифметического значения и, по показателям успеваемости, были выделены группы учащихся разной формальной успешности в учебной деятельности: I - группа детей с высоким уровнем формальной успешности; II - группа детей со средним уровнем формальной успешности.

Структура исследования: диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы и приложений. Работа включает 11 таблиц и 9 рисунков. Список литературы включает 73 наименования.

Глава 1. Теоретические основы исследования субъектности в учебной деятельности младших школьников в условиях увлечённости ими компьютерными играми

1.1 Субъектность младшего школьника в учебной деятельности как предмет психологического анализа

Становление субъектности происходит в процессе активного освоения различных видов деятельности. Особый интерес представляет исследование этой способности в контексте учебной деятельности.

Учебная деятельность входит в жизнь ребёнка качественно изменяя его позиции по отношению к себе и окружающему миру, изменяя формы и содержание дальнейшего взаимодействия с окружением. Главное умение, которое *должен* приобрести ребёнок в целенаправленной, специально организованной взрослыми учебной деятельности, - умение учиться.

Изучением субъектности в учебной деятельности младших школьников занимались А.К. Осницкий [48], Д.Б. Эльконин [58], В.В. Давыдов [13], Г.А. Цукерман [53], Л.И. Божович [8].

А. К. Осницкий[48] определял субъектность как степень соответствия активности, развиваемой человеком в данный момент, и тем видом деятельности, в которую он вовлечен обстоятельствами. Рассматривая субъектность в учебной деятельности он выделил: сценарий учебной активности - список целей, так или иначе представленных в сознании; инструментарий - умения саморегуляции деятельности ориентированной на достижение целей, т.е. осознанная саморегуляция деятельности, является формой существования субъектности; регуляторный опыт - условие обеспечивающее реализацию субъектной активности.

Под субъектной активностью А.К. Осницкий понимал активность, развиваемую самим субъектом, им самим организуемую и контролируемую.

Основой становления субъектности в деятельности является осознанная саморегуляция деятельности [49, с. 25], т.е. осознаваемое управление человеком собственной активностью.

Существенное место он отводит регуляторному опыту, обеспечивающего, по мнению А.К. Осницкого [49,16], проявление субъектности. Под регуляторным опытом он понимает знание: "для чего это нужно, какая нужна мера активности, какие знания и умения нужны, с кем из окружающих нужно согласовать свои действия". По мнению А.К. Осницкого, регуляторный опыт - условие, обеспечивающее реализацию субъектной активности. Он также представляет собой компонентную структуру, во взаимодействии обеспечивающую активную, осознанную, целенаправленную, умелую и координированную с усилиями других людей человека.

Чрезвычайно важным положением в контексте анализа субъектности автор считал активное преодоление среды. Формирование субъектности в учебной деятельности, по мнению А.К. Осницкого [49], происходит следующим образом: осознанные намерения в учебной деятельности появляются раньше, чем осознание моментов их реализации. Поначалу этот дефицит восполняется учителем, после - самостоятельно.

В.В. Давыдов [22] и Д.Б. Эльконин [73] определяли субъектность в учебной деятельности младшего школьника как совокупность характеристик присущих субъекту, формирующихся и раскрывающихся в деятельности.

В.В. Давыдов [22] называет такие качественные характеристики субъекта как сознательность, инициативность, ответственность, самостоятельность. Субъекта учебной деятельности по его мнению характеризует желание и умение учиться. Отталкиваясь от системы развивающего обучения, Д.Б. Эльконин [73] и В.В. Давыдов [22] считали, что "субъект" - автор, которому присуща такая качественные характеристики как активность (инициативность - активность направленная на изменение самого себя), открытость к самосовершенствованию и саморазвитию. Разумеется, владение компонентами учебной деятельности такими как: целеполагание, планирование, дей-

ствия контроля и оценки. Наличие учебной мотивации и основ теоретического мышления.

Формирование и становление субъектности в учебной деятельности младших школьников, по мнению В.В. Давыдова [22], является результатом совместной деятельности, основанной на субъект-субъектных отношениях; особые формы коммуникации: коллективный диалог, учебная дискуссия, работа в группах, работа в парах, проектная деятельность

В развивающей системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова выделены принципы развивающего обучения: принцип мотивации, принцип субъектно-го взаимодействия учителя и учащегося; принцип расширения функций субъекта; принцип движения от общего к частному. Эти принципы в работе педагога помогут становлению субъектности в учебной деятельности к концу младшего школьного возраста.

Г.А. Цукерман [95], также определяет субъектность в учебной деятельности как умение учеников учиться самостоятельно, т.е. обнаруживать, каких именно знаний и умений им не достаёт для решения данной задачи и находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. Её становление начинается с индивидуализации учебной деятельности, т.е. к концу младшего школьного возраста. Г.А. Цукерман [95] было выделено два критерия функционирования ученика как субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте: наличие действия оценки; поиск решения новой задачи, причём, в своих дальнейших исследованиях, Г.А. Цукерман [69] отмечает роль поисковой активности как основополагающую в становлении субъектности в учебной деятельности. Формирование поисковой активности, а следовательно и субъектности в учебной деятельности, она видит в организованных совместно-распределительных учебных работах, совместный поиск.

Исследования, проведённые И. А. Липчанской [90], Е. В. Михайловой [91], Е.В. Стародубцевой [92], согласны с А.К. Осницким [49]. Они определяют субъектность в учебной деятельности как целостную характеристику активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека,

отмечая, что младший школьный возраст является особенно важным этапом в становлении регуляторного опыта. В этот период происходит становление самосознания ребенка, произвольности и осознанности познавательных процессов и поведения, ребенок становится способным к осмысленному накоплению опыта, обусловленному особенностями организации учебной деятельности и активным развитием рефлексии. Для ребенка становится возможным осознанное переструктурирование собственного опыта, что ведёт к становлению учебной деятельности.

Левина И.Л. [93], Б.А. Зельцерман и Н.В. Роголёва [94] рассматривают субъектность как главную характеристику субъекта, его интегративную способность. Они считают, что важнейшая функция образования заключается в формировании субъектности. Субъекту учебной деятельности наряду с общими характеристиками, присущи и специфические характеристики, связанные с особой формой активности - познавательной активности. К этим специфическим характеристикам относят желание учиться; знание того, как учиться; умение учиться; стремление к применению полученных знаний.

На основании вышесказанного, субъектность определяется как целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека, а субъектность в учебной деятельности как умение самостоятельно учиться. Человек в субъектных проявлениях всегда обращён сознанием к поиску, чем и подтверждается это в учебной деятельности поисковой активностью. Субъект учебной деятельности владеет следующими действиями: спонтанная постановка учебной проблемы, в частности путем преобразования конкретно-практической задачи в теоретическую; проблематизация и переконструирование общего способа решения задачи там, где он утрачивает свою «разрешающую силу», а не просто отказ от старого и последующий выбор нового способа решения, который уже задан через готовый образец; инициатива в учебном сотрудничестве и др. Все эти действия придают учебной деятельности самоустраемленный характер, а субъекту учебной

деятельности возможность приобрести инициативность, самостоятельность, сознательность, рефлексивность.

Исследователи, условно, выделяют три уровня сформированности субъектной позиции ребенка в учебной деятельности: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень характеризуется следующими критериями: учение понимается как социально значимая деятельность; положительное активное отношение к учебной деятельности; высокая активность и самостоятельность при выполнении учебной деятельности; устойчивый интерес к учению; использование результатов учения в социальной практике; высокие уровни самооценки и самоконтроля.

Средний уровень сформированности субъектной позиции ребенка в обучении характеризуется следующими критериями: положительным отношением к учению; осознанием структуры учения в целом и самостоятельный переход от одного этапа работы к другому; умением применять знания в знакомых условиях; формирующимся познавательным интересом; адекватностью самооценки и самоконтроля.

Низкий уровень характеризуется следующими критериями: индифферентным или отрицательным отношением к учебной деятельности; выполнением отдельных учебных действий по образцу; отсутствием умения переносить приобретенные знания в новые условия; отсутствием познавательного интереса или его неустойчивостью; низким уровнем самооценки и самоконтроля.

В.В. Давыдов [22] и А.К. Маркова [41] отмечают, что особенностью высокого уровня становления учебной деятельности ребенка является развитие у него рефлексии. В начальной школе это означает сформированность рефлексии на собственную учебную деятельность.

Остановимся подробнее на мнении А.К. Осницкого [48], который пишет, что процесс саморегуляции учебной деятельности можно представить как реализацию совокупности регуляторных функций: целеполагание; моде-

лирование; программирование; оценивание. Функция целеполагание обеспечивается комплексом умений: формулирование целей, пере формулирование целей, удержание целей, осуществление целей. Моделирование обеспечивается умениями логического анализа, классификации, систематизации и др. Функция программирование требует умений, связанных с применением тех или иных способов решения задач. Успешность функции оценивания предполагает вносить коррективы в осуществляемые действия в соответствии с эталоном.

А.К. Осницкий [49] так же выделяет компоненты регуляторного опыта (условий, обеспечивающих реализацию субъектности в учебной деятельности): 1) Ценностный опыт, связан с формированием интересов, который ориентирует усилия человека; 2) Опыт рефлексии, соотнесение человеком знаний о своих возможностях и преобразованиях в самом себе с требованиями выполняемой деятельности и решаемыми при этом задачами; 3) Опыт привычной активизации, оперативная адаптация к решению значимых задач; 4) Операциональный опыт объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей. 5) Опыт сотрудничества, способствует объединению совместных усилий, совместному решению задач.

Таким образом, субъектность в учебной деятельности является важнейшим новообразованием к концу младшего школьного возраста. Оно проявляется в умении учиться, хотеть и уметь. Субъектность в учебной деятельности имеет свою структуру. Развитие и становление субъектности в учебной деятельности зависит от сформированности компонентов учебной деятельности, ведущего учебно-познавательного мотива и содержательной рефлексии. В.В. Давыдов [22], Г.А. Цукерман [67] отмечают, что "...отсутствие умения учиться, неспособность быть субъектом собственной учебной деятельности вызывает справедливое неудовольствие и беспокойство взрослых: ребенок, который к концу начальной школы не обретает этого умения, в средней школе перестает учиться".

Наша позиция заключается в том, что мы рассматриваем сформированность компонентов учебной деятельности, наличие учебно-познавательного мотива и содержательной рефлексии как показатели субъектности в учебной деятельности. Перейдём к изложению каждого из них.

1.2 Учебная деятельность младших школьников: сущность, структура, динамика

Понятие учебной деятельности имеет три основные трактовки; она может рассматриваться как: синоним научения, учения, обучения; как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий; и как деятельность, направленная на усвоение теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков (В.В. Давыдов[34], Д.Б. Эльконин[14], П.Я. Гальперин[41], В.А.Сластёнин[23])

Остановимся на последней трактовке учебной деятельности, изучением которой занимались В.В. Давыдов [34], Д.Б. Эльконин. [14], В.В. Репкин [40], А.К. Маркова [41], А.У. Варданян, Г.А. Варданян [42] и др.

В рамках теории развивающего обучения В.В. Давыдова [34] и Д.Б.Эльконина [14], сущностью учебной деятельности в младшем школьном возрасте является присвоение научных знаний, перестройка всей личности ученика. Учебная деятельность определяется ими как один из видов деятельности учащихся, направленный на усвоение теоретических знаний и способствующий интенсивному развитию мышления. Учебная деятельность является специфической разновидностью учения, которая организуется специально для того, чтобы учащийся, осуществляя ее, изменял самого себя. Учащийся сознательно осуществляет цели обучения и воспитания, принимаемые им в качестве своих личных целей. Предметом такой деятельности является опыт самого учащегося, который преобразуется путем присвоения элементов социального опыта. Продуктом - сам учащийся. В учебной деятельности цель направлена не на какой-либо внешний объект, а на самого учащегося: он сам сознательно ставит цель развить в себе какое-либо качество (способности,

волю, умения). Сущность учебной деятельности заключается в присвоении научных понятий, т.е. её важнейшей особенностью является научно-теоретический характер; в таком понимании учебная деятельность направлена не только на формирование индивидуальности ученика, но и субъективно имеет такую цель.

Д.Б. Элькониным [14] и В.В. Давыдовым [34] была выделена структура учебной деятельности: учебная задача, т.е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия; учебные действия, т.е. действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т.е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие); действия контроля, т.е. действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи; действие оценки, т.е. действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Динамика развития учебной деятельности в младшем школьном возрасте происходит в результате формирования учебной деятельности, которую условно можно расчленить на две стадии.

На первой стадии формирование компонентов учебной деятельности происходит в самой учебной деятельности, где важное место занимает вовлечение ребенка в учебные ситуации, которые решаются совместно с учителем. Одна из закономерностей формирования учебной деятельности состоит в том, что весь процесс преподавания в младших классах первоначально строится на основе развернутого знакомства детей с главными компонентами учебной деятельности, и дети втягиваются в их активное осуществление. Такое «растянутое» введение в учебный материал служит условием развития познавательной активности детей, внимания к глубинным, а не только внешним моментам учения, интереса к нему. В основе последовательного вовлечения ребенка в учебную деятельность лежит теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина[41]. Наиболее распространены в

младших классах ретроспективные оценки и самооценки, т.е. оценивание уже достигнутых результатов.

На второй стадии формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте состоит в том, что от прямого следования указаниям учителя ребенок к концу второго – началу третьего года обучения переходит к саморегуляции, что связано с нарастанием самоконтроля и самооценки. Саморегуляция позволяет более осознанно подходить к процессу учения, ставить собственные учебные цели и задачи и, главное, – освоить действия моделирования, что позволяет в конкретных частных задачах усматривать общую закономерность, общий способ их решения, т.е. преобразовывать конкретно-практическую задачу в учебную. К концу младшего школьного возраста у учащихся появляется прогностическая самооценка, представляющая собой оценку ребёнком своих возможностей. Несмотря на то, что в условиях полноценной и развёрнутой учебной деятельности она остаётся коллективно-распределённой, у большинства младших школьников складываются умения по собственной инициативе ставить различные содержательные вопросы, участвовать в дискуссиях, быть их инициаторами и даже организаторами.

В.В. Репкин, являясь сторонником теории развивающего обучения, определяет сущность учебной деятельности как деятельность по самоизменению субъекта, "когда партнёром учителя является не ученик, а учащийся (учащий себя)". [56, с. 13]. В.В. Репкин отмечает, что на протяжении всего периода от рождения до школы происходит заметное расширение и углубление сферы субъектности ребёнка, однако, в момент прихода ребёнка в школу, прерывается линия развития субъектности, в связи с этим необходимо построить процесс обучения так, что бы учебная активность, сам процесс приобретения знаний приобрел характер деятельности.

В.В. Репкиным была выделена следующая структура учебной деятельности [56]: актуализация наличного теоретико-познавательного интереса; определение конечной цели - мотивы; предварительное определение системы

промежуточных целей и способов их достижения; выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели; действия контроля и действия оценки.

В соответствии с теорией развивающего обучения, динамика развития учебной деятельности зависит от создания условий для развития собственной деятельности ребёнка, его включения в процесс обмена деятельностью (т.е. в процесс взаимодействия с другими людьми). Обучение должно быть построено таким образом, что бы с самого начала у учащегося возникала задача теоретического анализа. В динамике развития учебной деятельности В.В. Репкин [56] выделял три последовательных этапа: трансформирование практической задачи в практически-познавательную, путём расчленения первой на два компонента - результат и способ; постановку задачи в общем виде, интенсивно формируя учебные действия, моделирование; постановка ребёнка в условия необходимости становления не самого способа действия, а объективных оснований этого способа. Таким образом, динамика развития учебной деятельности в младшем школьном возрасте, по В.В. Репкину[56], заключается в трансформации задачи: из учебно-практической в учебно-исследовательскую.

А.У. Варданян, Г.А. Варданян [42] согласны с Д.Б. Элькониным [53] и В.В. Давыдовом [42]. Они определяют учебную деятельность как деятельность субъекта, направленную на осуществление входящих в её состав действий. Сущность учебной деятельности в рамках теории развивающего обучения кроется в её объективно-социальном содержании - "умении учиться". Самостоятельный поиск и усвоение теоретических знаний содержат в себе потребность и умения эти знания искать и осваивать. Такие потребности и умения осуществляются в учебной деятельности.

По А.У. Варданян и Г.А. Варданян [42] структурные компоненты учебной деятельности следующие: учебные задачи и действия, направленные на их разрешение; характер эмоциональной окрашенности учебной деятельно-

сти; цель учебной деятельности; средства (методы, способы) осуществления учебной деятельности; результат учебной деятельности (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности); характер процесса учебной деятельности как содержание и последовательность осуществления входящих в ее состав действий.

В совместной работе В.В. Давыдова и А.У. Варданяна [42] указано, что переход от чувственной формы знания к понятийному мышлению, от единичного к общему, от конкретно-представляемого к абстрактно-мыслимому в младшем школьном возрасте обеспечивается моделированием. Динамика развития учебной деятельности наблюдается в построение ребёнком моделей определённых сторон действительности и законов их строения под руководством учителя сперва, а к концу младшего школьного возраста самостоятельно.

Под сущностью учебной деятельности В.А. Сластёнин [85] понимал реализацию функций обучения: образовательную, воспитывающую и воспитательную, путём комплексной реализации всех компонентов содержания образования и направленностью педагогического процесса на всестороннее творческое саморазвитие личности школьника. Основным смыслом образовательной функции, считал он, состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков с целью их использования на практике.

В.А. Сластёнин [85], вслед за Д.Б. Элькониным [53] и В.В. Давыдовым [42] выделял следующие компоненты учебной деятельности: учебная задача, учебные действия, действия контроля оценки.

Организация учебной деятельности в младшем школьном возрасте включает в себя постановку учебных задач перед учащимися и создание благоприятных условий для их выполнения. Динамика развития учебной деятельности по В.А. Сластёнину [85] такова: нужно научить учащихся решать задачу, вооружить их необходимыми способами, сначала вместе с учителем, затем в коллективной работе, постепенно переводя в план самостоятельных индивидуальных действий.

Современные исследования учебной деятельности Г.А. Цукерман [67] и А.Л. Венгер [69], И.А.Шурыгиной [67], И.Н.Яворской [67], В.А. Антохиной [89] доказывают, что система развивающего обучения действительно обеспечивает становления субъектности в учебной деятельности. В сущности такой учебной деятельности основным вектором развития является овладение общими способами действия, т.е. развитие теоретического мышления. Структура учебной деятельности Г.А. Цукерман [67] и А.Л. Венгер [69] совпадает со структурой, предложенной Д.Б. Элькониным [41] и В.В. Давыдовым [39]: учебные задачи, учебные действия, действия контроля и оценки. В динамике развития учебной деятельности центральным моментом является нарушение гомеостаза, обнаружение недостаточности имеющихся средств для решения новой учебной задачи - установка на поисковую активность К концу начальной школы, совместные действия учеников направленные на поисковую активность под руководством учителя рождаются вопросы и предположения, опережающие учительские замыслы; способствуют возникновению «многомерные» мысли; обнаруживают способность рассуждать с точки зрения собеседника, не совпадающей с точкой зрения говорящего. Эти признаки субъектов в учебной деятельности. Так же, по мнению деятельности Г.А. Цукерман [67] и А.Л. Венгер [69], важнейшим педагогическим условием проявления названных признаков является переход от устной к письменной форме коммуникации.

Для нас отдельный интерес представляет система развивающего обучения Л.В. Занкова [78], которая *также* исходит из положения Л.В. Выготского: обучение должно вести за собой развитие. Л.В. Занков считал важным "общее" развитие младших школьников. Под общим развитием он понимал целостное развитие ребёнка – его ума, воли, чувств, нравственности при сохранении здоровья. Учёным были разработаны принципы направленные на достижение "общего" развития, которое и обеспечивает формирование знаний: принцип ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении; принцип обучения на высоком уровне сложности ; принцип обучения быст-

рым темпом. Обучение строится на преодолении препятствий, осознание которого приводит к переосмыслению сведений и их внутренних связей, и создание их сложной структуры. Мотивы учения *также* необходимы для сдвигов в "общем" развитии, которые обеспечат овладения знаниями.

В приведённых выше исследованиях выявлены следующие особенности учебной деятельности: сущность учебной деятельности заключается в том, что она ориентирована на изменение самих учащихся, на развитие их сфер; главным содержанием учения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, деятельность учащихся направлена на овладение этими способами; особенностью учебной деятельности является сознательное и самостоятельное составление учащимися ориентировочной основы действия; процесс формирования учебной деятельности основывается на принципе содержательного обобщения, когда знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера; важнейшей её особенностью является научно-теоретический характер; так же, учебная деятельность является универсальной, т.к. представляет собой основу овладения любой другой деятельностью.

Остановимся подробнее на мнении Д.Б. Эльконина [70] и В.В. Давыдова [13], которые считали, что учебная деятельность является:

- общественной по своему содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством);
- общественной по своему смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой);
- общественной по форме своего осуществления (она осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами).

Согласно В.В. Давыдову [28] в учебных задачах ребенок усваивает общие способы выделения свойств, понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач (выделение свойств понятия выступает как особый тип решения конкретных задач тоже); воспроизведение образцов этих способов выступает как основная цель учебной работы. "Учебную зада-

чу надо отличать от конкретно-практической" [77, с. 129] Например, перед ребенком можно поставить задачу выучить стихотворение (конкретно-практическая) и научиться заучивать стихотворения (учебная).

В состав учебных действий входят: принятие учащимися или самостоятельная постановка ими учебной задачи; преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета; моделирование выделенного отношения; преобразование модели этого отношения; для изучения его свойств в "чистом" виде; построение системы частных задач, решаемых общим способом.

Полноценная работа в учебных ситуациях требует также действий контроля, соотнесения учебных действий с образцом, задаваемым извне, и самоконтроля. Более всего распространён контроль по конечному результату, однако В.В. Давыдов [77] настаивал на следующих видах самоконтроля: пооперационный (когда ребенок следит за самим ходом выполнения деятельности или действия и корректирует его качество сразу, сопоставляя с образцом) и перспективный (корректирование деятельности на несколько операций вперед, сличение предстоящей деятельности и своих возможностей ее выполнения).

Контроль тесно связан с оцениванием ребенком своей деятельности на разных этапах ее осуществления, т.е. с реализацией регулятивной функции. Как уже отмечалось ранее, наиболее распространены в младших классах ретроспективные оценки и самооценки, а к концу младшего школьного возраста - прогностическая самооценка, представляющая собой оценку ребенком своих возможностей, опирающаяся на рефлекссию.

Динамика развития учебной деятельности происходит в два этапа: формирование учебной деятельности и её становление. Действие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, согласно Г.А. Цукерман [65], - действие оценки. Формирование учебной деятельности - это процесс управления взрослым (учителем, родителем, психологом) становления учебной деятельности младшего школьника. Полноцен-

ное управление процессом учения всегда предполагает: отработку у школьника каждого компонента учебной деятельности; взаимосвязь компонентов учебной деятельности; постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя. Становление учебной деятельности - это: совершенствование каждого компонента учебной деятельности, их взаимосвязи и переходов; совершенствование мотивационного и операционного аспектов учения; превращение ученика в субъекта осуществляемой им учебной деятельности; необходимость наличия развивающего и воспитывающего эффектов учебной деятельности.

Таким образом, главным отличительным моментом развивающего обучения является изменение самого характера деятельности учащегося, когда "партнёром учителя является не ученик, а учащийся" [55,6]. В то время как при традиционном обучении деятельность учащегося носит репродуктивный характер (воспроизведение, выполнение заданий по алгоритму), в условиях развивающего обучения она является продуктивной. В процессе продуктивной деятельности ученик самостоятельно ищет решение нового для него задания, проблемы. Для этого ему нужно применять знания в новой ситуации, самому разрабатывать алгоритм решения стоящей перед ним проблемы. Однако, как заметила А.К.Маркова [26], "...становление учебной деятельности рассматривается как совершенствование не только операционного, но и мотивационного аспекта учения." [26, с. 147]. Далее, мы рассмотрим побуждающую силу учащихся, которая задаёт импульс всей деятельности.

1.3 Мотивация учебной деятельности младших

Всякая деятельность отвечает какой-либо потребности человека. Если нет потребности, нет и деятельности. Как отмечал В.В. Репкин [56, 16], "потребность в расширении сферы субъектности" лежит в основании внешне наблюдаемой учебной активности ребёнка. Сама по себе потребность не обеспечивает деятельность, должна произойти встреча с предметом, способ-

ным удовлетворить потребность. Появляется мотив. Охарактеризовать потребность - значит охарактеризовать мотив.

Изучением мотивации учебной деятельности занимались М.В. Матюхина [42], Л.И. Божович [5], А.К. Маркова [26], И.Ю. Кулагина [84], Т.В. Архиреева [84], Н.И. Гуткина и В.В. Печенков [85].

Л.И. Божович [5] внесла большой вклад в изучение учебной мотивации. Она предложила основание для классификации учебных мотивов. Она пишет: «Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие - с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы ребенка, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие - связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений». [5, 36]

Л.И. Божович [6] подчёркивала значение каждой группы мотивов для успешного осуществления учебной деятельности. Мотивы идущие из самой учебной деятельности оказывают непосредственное воздействие на субъекта, помогая ему преодолевать встречающиеся трудности. Другие мотивы, порождённые социальным контекстом, побуждают его деятельность извне, независимо от отношения младшего школьника к учебной деятельности.

Особую значимость для нас представляют исследования М.В. Матюхиной [42], которая рассматривала мотивацию в учебной деятельности как полимотивированную систему, т.е. систему разнообразных мотивов, которые находятся в определенном соотношении между собой. Не все мотивы имеют одинаковое влияние на учебную деятельность. Одни из них — ведущие, другие — второстепенные., все мотивы могут быть разделены на две большие группы: одни из них порождаются самой учебной деятельностью, непосред-

ственно связаны с содержанием и процессом учения, способами усвоения знания; другие мотивы лежат как бы за пределами учебного процесса и связаны лишь с результатами учения. Такие мотивы могут быть как широкими социальными (стремление хорошо окончить школу, поступить в вуз, хорошо работать в будущем), так и узко личными: мотивы благополучия (получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или родителей, избежать неприятностей) и престижные мотивы (выделиться среди товарищей, занять определенное положение в классе).

Исследования М.В. Матюхиной [62] показывают, что от первого к третьему классу наблюдается рост коллективистической мотивации при снижении личной, так же было выявлено, что учебно-познавательная мотивация («мотивация содержанием» и «мотивация процессом») у большинства детей даже к концу младшего школьного возраста находится на низком и средне-низком уровне: "первое место занимают широкие социальные мотивы, второе - узколичностные, третье - учебно-познавательные" [42,107].

Развитие мотивационно-потребностной сферы, в соответствии с мнением М.В. Матюхиной [53], в младшем школьном возрасте происходит: по степени осознанности: от мало осознанных к более осознанным; по степени отдалённости: от близких к перспективным; по направленности: от личных к общественным.

Мотивы долга и ответственности первоначально не осознаются детьми, хотя реально действуют. Для сознания ребенка, пришедшего в школу, наиболее значимы такие широкие социальные мотивы, как мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и мотивы самоопределения (после школы продолжать учиться, работать). Ребенок осознает общественную значимость учения, и это создает личностную готовность к учению в школе. Эти мотивы — результат социальных влияний[42]. Однако эта перспектива очень далекая, а, как показывает исследование М.В. Матюхиной [88], младший школьник живет по преимуществу сегодняшним днем.

При построение учебного процесса ведущего к субъектности в учебной деятельности младшего школьника, отмечает М.В. Матюхина [42], важно учитывать ту значимость, которую младшие школьники придают мотивам самоопределения (будущая профессия, продолжение образования) и самосовершенствования (быть умным, развитым, культурным); важно строить учебный процесс так, чтобы учащийся с самого первого дня учения в школе «видел» свое движение вперед, свое ежедневное обогащение знаниями, умениями. В связи с этим первостепенное значение в учебной процессе приобретает чёткая постановка ближних и дальних целей, учебных задач. При построении учебного процесса таким образом к концу младшего школьного возраста высока вероятность сформированного учебно-познавательного мотива, значение которого в становлении субъектности в учебной деятельности трудно переоценить.

А.К. Маркова [86] так же выделяет внешние (социальные) и внутренние (познавательные) мотивы. К моменту прихода ребёнку в школу отмечаются благоприятные черты мотивации общим положительным отношением к школе, широтой интересов, любознательностью. Так же огромную роль в этом периоде занимают широкие социальные мотивы. К негативным характеристикам мотивации младших школьников можно отнести: недостаточную действенность, неустойчивость, малоосознанность, слабо обобщённость, ориентировку на результат, а не на способы учебной деятельности.

Динамика мотивов учения согласно А.К. Марковой [86] от I к III классу проявляется следующим образом: сперва у детей преобладает внешняя мотивация, затем возникает интерес к первым результатам учебного труда и лишь после этого к процессу, содержанию учения, а ещё позднее - к способам добывания знаний. Учебно-познавательные мотивы развиваются следующим образом: младшие школьники от интереса к отдельным фактам переходят к интересу к закономерностям.

Рассмотрим тенденции развития учебной мотивации в современных исследованиях мотивации учебной деятельности младших школьников. В ис-

следовании Н.И. Гуткиной и В.В. Печенкова [85] показано, что среди поступающих в школу первоклассников самую многочисленную группу образуют дети со средним уровнем развития учебной мотивации. На протяжении первых двух лет нет положительной динамики развития, т.е. наблюдается стагнация в развитии мотивации учения.

В исследованиях И.Ю. Кулагиной заметна следующая тенденция развития учебной мотивации на протяжении младшего школьного возраста: с конца первого года обучения процесс обучения ориентируется на результат (выраженный в высоких отметках); учебно-познавательная мотивация усиливается от первого ко второму классу; положительное отношение к школе ослабляется к концу младшего школьного возраста; среди наиболее значимых социальных мотивов на протяжении всего младшего школьного возраста является мотив получения высокой отметки (узко-личностный), мотив долга и ответственности; мотив избегания неудач наиболее ярко представлен к концу младшего школьного возраста.

В исследованиях Т.В. Архиреевой [84] было отмечено, что ведущим социальным мотивом у детей в конце младшего школьного возраста является мотив самоопределения и самосовершенствования (широкий социальный мотив), после, мотив благополучия (узко-личностный). Среди учебно-познавательных мотивов в большей мере сформирована мотивированность содержанием учебного процесса. Данные свидетельствуют о том, что учебная деятельность младших школьников в значительной степени мотивирована социальными мотивами, среди которых ведущими являются мотивы самоопределения и мотивы благополучия. Из собственно учебных мотивов значительную роль на протяжении всех четырех лет играет мотивированность содержанием учебной деятельности в отличие от мотивированности процессом учебной деятельности.

Современные исследования соответствуют данным, полученным с данными М.В.Матюхиной, которая утверждала, что учебно - познавательные мотивы у младших школьников не занимают ведущего места, при этом в мо-

тивации младшего школьника большое место отводится узколичным мотивам.

Таким образом, учебная деятельность является полимотивированной, т.е. она связана не с одной, а с целым рядом потребностей. Мотив может быть внутренний, порождаемый самой деятельностью, и внешний, который в деятельности не создаётся. Мотив конкретизируется в целях, но если нет внутреннего мотива, то нет цели. Цель же является детерминантой, которая задаёт деятельность, т.е. если нет внутреннего мотива, то и нет деятельности. Только наличие учебно-познавательного мотива ведущим мотивом, определяет становление субъектности в учебной деятельности. Однако одного понимания значимости учения еще далеко не достаточно. Ответственное отношение предполагает высокий уровень самоконтроля и самооценки.

школьников.

1.4 Рефлексия в учебной деятельности младших школьников

Развивающее обучение способствует формированию теоретического мышления. Под сформированностью теоретического мышления В.В. Давыдов понимал [28, стр.99]: содержательную рефлексия, т.е. поиск и рассмотрение значимых оснований собственных действий; содержательный анализ, т.е. выделение существенного отношения из частных особенностей; содержательную абстракцию, т.е. выделение частного из всеобщей основы; содержательное планирование, т.е. построение системы возможных действий и определение оптимальности действия, соответствующего условиям задачи; содержательное обобщение, т.е. открытие закономерности или взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным.

В работах многих отечественных авторов (В.В.Давыдов [13], Г.А.Цукерман [53], А.З.Зак [18], и др.) рефлексия рассматривается как новообразование младшего школьного возраста. При этом ее исследуют, с одной стороны, как компонент теоретического мышления, а с другой стороны, как результат и показатель сформированной учебной деятельности.

А.З. Зак [18] под рефлексией понимает контрольно-оценочное, критическое рассмотрение человеком особенностей своих мыслительных действий, направленных на поиск решения задач. Термином "рефлексия" целесообразно обозначать лишь знание человеком результатов анализа, выделяющего в условиях задач существенные отношения данных, т.е. знание им исходных оснований своих действий. Знание человеком операционного своего действия и, тем более, его результатов, т.е. того, что и как конкретно он делает. Рефлексия - критическая активность человека, направляемая им на своё познание; характерна на разумное познание (в отличие от рассудочного). Она направлена на оценку результатов такого познания и на рассмотрение его способов, т.е. на выяснение того, каким образом и в каких условиях выработывались те или иные понятия. Это же новообразование формируется благодаря действиям контроля и оценки.

В системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова на выходе у выпускников начальной школы должны быть сформированы способности к рефлексии как основы теоретического мышления, которая в младшем школьном возрасте обнаруживает себя через:

- а) знание о своем незнании, умение отличать известное от неизвестного;
- б) умение в недоопределенной ситуации указать, каких знаний и умений не хватает для успешного действия;
- в) умение рассматривать и оценивать собственные мысли и действия «со стороны», не считая свою точку зрения единственно возможной;
- г) умение критично, но не категорично оценивать мысли и действия других людей, обращаясь к их основаниям.

Практика обучения в начальной школе показывает, что фактически происходит разделение на рефлексивную способность определить ребёнком собственное знание, умение, навык, и знание о своём незнании, неумении, и невозможности действовать в той или иной ситуации задачи. Знание мы понимаем как культурно оформленный продукт рефлексии собственного уме-

ния. Умение - это навык, обобщённый до способности (делаю в уме). Навык - акт действия, воспроизводимый практически в любой ситуации.

А.З. Зак [18] утверждает, что способы теоретического мышления объективно выступают, согласно его природе, единством познавательных актов двух родов: актов, непосредственно связанных с исследованием условий задач, и актов, связанных с рассмотрением особенностей этого исследования. Познавательные акты первого рода, исходя из их функции в теоретическом мышлении — выделять в познаваемых объектах существенные (всеобщие, особенные и единичные) характеристики их бытия, можно считать (в собирательном смысле этого термина) анализом. Акты второго рода, т. е. «то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности»

А.З. Зак [18], говоря об рефлексии как о рассмотрении человеком особенностей своих мыслительных действий, направленных на поиск решения задач, выделяет два уровня такого рассмотрения: ситуативное и обобщенное. Так, если при решении задачи, рассмотрение способа действия происходит с тем, чтобы узнать, как выполняется данное действие, каковы его особенности, из каких звеньев оно состоит, какие операции нужно выполнить, чтобы это действие было успешным лишь в данных, единичных условиях, то в этом случае осуществляется ситуативное рассмотрение человеком собственного действия, выполняется формальная рефлексия.

Если же человек при решении задачи рассматривает способ своего действия с тем, чтобы узнать, почему оно выполняется так, а не иначе, что, существенно в этом действии, чтобы оно могло быть успешно выполнено в разных (а не только в данных) условиях, то в этом случае осуществляется обобщенное рассмотрение собственного действия, выполняется содержательная рефлексия.

В психологических исследованиях Д.Б. Эльконина [58], В.В. Давыдова [13] установлено, что формирование теоретического мышления и, следовательно, содержательной рефлексии, особенно интенсивно происходит в

младшем школьном возрасте, когда дети осуществляют развернутую учебную деятельность. Становление младших школьников как субъектов учебной деятельности в значительной мере зависит от того, какой вид рефлексии - содержательный или формальный, применяется ими в процессе усвоения знаний.

Таким образом, развитие рефлексии - есть важнейшая составляющая субъектности в учебной деятельности, появление которой является центральным событием в психическом развитии младших школьников.

На основе анализа результатов исследований Г.А. Цукеман [53], А.З. Зака [18] можно выделить 3 стадии формирования рефлексивных способностей младших школьников:

1. Стадия становления коллективной рефлексии.
2. Стадия становления групповой рефлексии.
3. Стадия становления индивидуальной рефлексии.

Стадия становления коллективной рефлексии совпадает с началом школьного возраста. На этой стадии перед учителем стоит цель - формирование учебной деятельности класса. Субъект рефлексии на этой стадии – класс. Задача учителя при формировании коллективной рефлексии – создать детскую общность, способную к образованию позиции «Мы – способные действовать»

Стадия становления групповой рефлексии. На данной стадии перед учителем стоит цель - формирование учебной деятельности у группы учащихся. Субъект рефлексии на этой стадии – группа учеников. Задача педагога при становлении групповой рефлексии – создать детскую общность, способную к образованию позиции «Мы – учащиеся». На данной стадии дети способны рефлексировать сообща в группе, индивидуально они ещё не могут выполнить всю процедуру рефлексии во всей её полноте.

Стадия становления индивидуальной рефлексии возникает в конце младшего школьного возраста и является итогом успешного становления первой и второй стадий. Перед учителем стоит цель - формирование индиви-

дуальной учебной деятельности. Субъект рефлексии на этой стадии – ученик. Задача педагога на данной стадии – становление рефлексии как индивидуальной способности учащегося, становление позиции «Я-учащийся»

При организации обучения на этих стадиях педагог использует следующие методы обучения: стимулирования и мотивации учения, проблемно-поисковый, метод моделирования, логические методы, метод решения учебных задач, метод контроля. Приёмы обучения: создание проблемных ситуаций, постановки проблемных вопросов, проблемных задач, проблемных опытов, ситуации «разрывов» (при индивидуальной рефлексии).

Исходя из данных этапов становления рефлексивных способностей, видно, что на их развитие огромное влияние оказывает специальным образом организованная учебная деятельность, т.е. сформированность компонентов учебной деятельности лежит в основе субъектности младшего школьника.

Таким образом, сформированность компонентов учебной деятельности, наличие учебно-познавательного мотива ведущим мотивом учебной деятельности и содержательная рефлексия позволяют ребёнку "уметь учиться", что является показателем становления субъектности в учебной деятельности.

1.5 Влияние увлечённости компьютерными играми на младших школьников

Игровая компьютерная деятельность, прежде всего, является деятельностью; на первый взгляд, ребёнок увлечённый такой деятельностью в каком-то смысле становится её субъектом. Он мотивирован, активен, способен выполнять игровые действия, действия контроля и оценки так же присутствуют. Однако такой основополагающий компонент деятельности, как целеполагание или постановка задач им не выполняется, что с точки зрения понятия субъектности в деятельности делает невозможным становление этой самой субъектности. Как сказал С.Л. Рубинштейн [56], апофеозом любой деятельности как и человека-деятеля является становление субъектности, ко-

гда, деятельность и человек становятся неотделимы. В таком смысле, игровая компьютерная деятельность *не* является самодостаточной.

Увлечённость компьютерными играми в младшем школьном возрасте изучена недостаточно, поэтому мы рассмотрим влияние игровой компьютерной увлечённости на детей школьного возраста, а после, проанализируем.

Изучением компьютерной увлечённости занимались Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войкунский [4], Фомичева Ю.В. [74], Е.Н. Волкова и А.В. Гришина [10] О.В. Смысловая [71], С.А. Шапкин [73], О.Н. Арестова, В.Д. Горский [77], В.С. Собкина и Ю.М. Евстегнеевой [60], Ш. Тёркл [72], К.Янг [75] и др.

Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войкунский [4] утверждают, что игровая компьютерная деятельность в школьном возрасте способна вести к "глобальным" [4,5] преобразованиям в мотивационно - личностной сфере. Как отмечают авторы, "компьютерная игра - не просто деятельность, а, как и любая игра, деятельность формирующая, в которой происходит встраивание полученного виртуального опыта в реальные структуры личности" [4,8]. Компьютерная игра становится важным фактором конструирования образа социальной реальности, она опосредует формирование ценностно-смысловой сферы субъекта, а следовательно, оказывает существенное влияние на взаимодействие его с социальной средой, а т.к. одними из ведущих мотивов на протяжении всего младшего школьного возраста являются широко-социальные мотивы самоопределения и самосовершенствования, долга и ответственности, то такое "существенное влияние" компьютерной увлечённости определённо скажется на учебно-познавательных мотивах, чьё формирование строится на широко-социальных мотивах [42].

В исследованиях Ю.В. Фомичевой [74] показано, что интенсивный опыт компьютерной игры в школьном возрасте оказывает значительное влияние на самосознание игроков. Компьютерная игра представляет собой некий процесс, в течение которого субъект необходимо контролирует свои действия, прибегая к рефлексии, анализу того, что изменилось с нём самом, т.е., опытные игроки отличаются от неопытных более дифференцированными

представлениями о себе. Авторы отмечают терапевтический эффект, достигаемый посредством сближения Я - реального с Я - виртуальным, важность опыта позитивного эмоционального переживания игровой ситуации, так же, логическое мышление у игроков развито лучше. Ю.В.Фомичева [74] и О.В. Смысловая [71] отмечают, что опытность игроков оказалась позитивно связанной с мотивацией саморазвития, ухода от социума (от бытовых и социальных проблем) и конформизмом; и негативно связанной с мотивацией предпочтения компьютера.

По мнению С.А. Шапкина [73], что дети, играющие в компьютерные игры, более социализированы и социально адаптированы, чем их сверстники, равнодушные к компьютерным играм; кроме того, большинство детей и подростков предпочитают играть в компании, а не в одиночку (однако сейчас, детям, что бы играть "в компании" не обязательно находиться в одном месте (игра по сети или через интернет); так что современные дети играя "в компании" зачастую находятся в одиночестве). С.А. Шапкин [73] отмечал, что дети и подростки с более развитыми мыслительными способностями сильнее интересуются компьютерными играми, чем их менее способные сверстники, следовательно, у детей с более сформированными компонентами учебной деятельности, вероятнее всего увлечённость компьютерными играми будет выше.

О.Н. Арестова, В.Д. Горский [77] считают, что компьютерные игры способствуют выплёскиванию агрессии. Также они считают, что компьютерные игры развивают некоторые полезные навыки и умения, повышают социальные умения, помогают развить критическое и аналитическое мышление, однако в исследованиях

В.С. Собкина и Ю.М. Евстегнеева [60] показали, что у трети игроков после окончания игры возникает агрессивное состояние. Отмечено, что позитивные эмоциональные состояния игроков-школьников связаны с азартом, радостью и чувством превосходства на соперником.

Ш. Тёркл [72] отмечает, что интерес детей дошкольного и младшего школьного возраста к компьютерным играм, ведет к развитию имеющихся у них представлений о соотношении живых организмов и неживой природы, о генезисе сознания, мышления, воли, однако, чаще всего, интерес к компьютерным играм амбивалентен относительно задач психического развития.

В своих исследованиях К.Янг [75] о неоднозначности компенсаторного эффекта компьютерных игр. Очевидные проявления эскапизма у игроков школьного возраста носят не только негативный (уход в иллюзорную виртуальность взамен активного преобразования реальности или адаптации к ней), но и вполне позитивный характер (поиск друзей, эмоциональная разрядка, рост самооценки и т.д.).

Особый интерес для нас представляет исследование Е.Н. Волковой и А.В. Гришиной [10]. Они выявили, что у детей с высоким уровнем игровой компьютерной увлечённости более низкие показатели по таким характеристикам субъектности как: рефлексия, осознание свободы выбора и ответственности за него, понимание и принятие другого, саморазвитие. Такие игроки затрудняются выбирать виды деятельности, круг общения и способы самовыражения. Увлечённость компьютерными играми зависит от: эмоционального отношения к компьютерным играм, эмоциональное самовыражение ребенка, когда игра выступает средством разрядки, выполняет компенсаторную функцию; самоконтроля в компьютерных играх; целевой направленности на компьютерные игры, стремлении к достижению все более высоких результатов, где игра является самоцелью; родительского отношения к компьютерным играм; предпочтения виртуального общения в компьютерной игре реальному общению, компьютерная игра выступает в качестве средства общения, средством самоутверждения с последующим обсуждением результатов. Чем выше показатель по каждой из шкал, тем сильнее увлечённость.

Важным моментом в понимании динамики и скорости возникновения игровой компьютерной увлечённости является выделение факторов привлекательности тех или иных классов (жанров) компьютерных игр.

А.Г. Макалатия [81] выделяет следующие группы факторов привлекательности компьютерных игр: сюжетный, или эмоционально-эстетический аспект - игрока привлекает сюжет, эмоциональная атмосфера, качество и графический стиль игры; раскочка (в терминологии самих игроков) - возможность приобретения умения, новых средств, которые помогают влиять на решение игровых задач; достижение - победа над противником, достижение цели, соревнование; интеллектуальное удовольствие - процесс решения задач, интеллектуальные достижения; коллекционно - исследовательский аспект - возможность исследовать игру; творчество - возможность создания в игре чего-то нового; внеигровые аспекты - социализация, эскапизм, способ проведения досуга и т.д. Автор отмечает, что данные группы факторов являются решающими при выборе игры, при этом важность того или фактора различна у всех игроков.

Р.Е. Радеева и Е.О. Смирнова [82] не выделяли конкретных факторов привлекательности тех или иных игр, они выделили их классификацию, на основании которой изучали увлечённость:

- Головоломки и традиционные игры, перенесенные на компьютер. Группа этих игр разделена на статические и динамические. Первые – это в большинстве своем традиционные, адаптированные для компьютера, а также специально созданные новые компьютерные игры. Динамические же игры и головоломки направлены на развитие логического мышления и сообразительности. В них развиваются также скорость реакции, умение оперативно оценивать изменяющуюся обстановку игры.

- Аркады (платформеры). Их задача – управление движением героя игры и проведение его через последовательность лабиринтов, препятствий и т. п. Положение играющего может быть описано как позиция «вне ситуации». Характер героя не персонафицирован, его особенности не выделены и не имеют значения для игры. Герой может быть заменен без изменения смыслового значения игры. Ролевое поведение невозможно из-за отсутствия в ней смыслового плана.

Основным мотивом обращения к аркадам является мотив достижения (так как идет постоянное оценивание в процессе игры) и особое «состояние потока», наступающее в процессе игре, оптимальное состояние внимания (постпроизвольное), нарастание напряжения и разрядка. Достигается эффект потока за счет нарастания сложности и скорости игры, происходящего параллельно с формированием игрового навыка. Эта направленность на процесс игры отличается от удовольствия от процесса игры в ролевой игре, так как в компьютерных играх оно связано не с проживанием роли другого человека, а с созданием оптимальных условий для собственной деятельности.

- Стратегии. Характеризуются прежде всего четким положением играющего над игровой реальностью – это, как правило, моделирование процессов управления, командования. Роль в стратегиях вводится в начале игры как обозначение позиции, занимаемой играющим. Она изменяется с развитием объекта, но изменяются только титул (должность) и полномочия, т. е. возможности играющего. В такой игре не отражена система человеческих отношений, хотя действие является обобщенным, сокращенным и отражает логику реальной деятельности человека. Удовольствие от игры скорее интеллектуальное чем удовольствие от выполнения роли. Проигрыш в такой ситуации – это проигрыш в интеллектуальном плане, он не вызывает эмоции адекватной той, моделируемой, реальности (сожаления из-за разрушения города, гибели людей), возможно потому, что реальность не персонифицирована, обезличена. Это экономическая игра с правилами, но о раскрытии человеческого смысла действий не может быть речи. Теоретически даже возможен обратный процесс; обесценивание конкретных уникальных героев и условий, рассмотрение их с точки зрения выгоды для общего развития системы, приоритет рационального подхода и объективных законов над индивидуальным отношением. Партнерских отношений в стратегических играх, как правило, нет, так как игра состоит в управлении некоторым набором факторов и принятии управленческих решений и не требует учета человеческих отношений. Конфликт вытекает из логики развития деятельности, а также при противо-

стоянии компьютеру (в военных стратегиях). Стратегические игры предоставляют возможность игры нескольких пользователей в одной реальности, но, как правило, задается ситуация противостояния и выживания одного из игроков. Такие многопользовательские игры являются состязанием в мастерстве игры.

В качестве основных мотивов обращения к стратегическим играм являются мотив достижения, власти и познавательный мотив. Эти игры также предоставляют широкое поле для экспериментирования, позволяя изучать заложенные в них закономерности в непосредственных изменениях факторов, при использовании возможности возврата на определенную стадию игры и проигрывания альтернативных путей развития из-за отсутствия личного отношения к объектам игровой реальности.

- Симуляторы жизни. Деятельность по воспитанию своеобразного «существа» – норна, может вызывать и эмоциональную вовлеченность, и чувства, напоминающие гордость и огорчение за реального ребенка. Каждое "существо" в результате воспитания становится неповторимым, при этом он выражает эмоции, пытается общаться с играющим. Модель развития существа строится на основе подкрепления, основные средства воспитания – шлепок и поглаживание, позже то же выраженное в речи. Уникальность и «одушевленность» норна, зависимость от играющего и доверие существа к нему втягивают играющего в подобие отношений, возникает важный для игры смысловой план. В игре нет цели и соперников, нет направленности на результат, и это роднит ее с реальной режиссерской игрой детей (компьютерные дочери-матери). Ситуация когда надо не побеждать, или манипулировать существом, а следовать за ним, помогать и поддерживать его, является нетипичной для компьютерных игр.

- Симуляторы. Их основное отличие в том, что играющий находится внутри ситуации. Здесь, кроме скорости реакции и сенсомоторной координации, становятся значимыми образная память и ориентация в трехмерном пространстве, а также конкретные навыки, соответствующие моделируемой

реальности. Все эти игры, кроме положения «внутри ситуации», роднит наличие игровой задачи (миссии) – т.е. цели и заданных условий ее достижения. Разброс игровых сюжетов современных симуляторов очень широк, можно отыскать игры, моделирующие практически любую сферу человеческой деятельности, для которой важно передвижение, динамика внешних действий (спорт, авиация, автомобиль, военные действия и др.) Эти игры ближе всего к виртуальной реальности, они создают эффект присутствия в ситуации, реальности игрового действия. Сознание себя как летчика, бойца или водителя возникает в играх-симуляторах не в результате принятия роли героя, а с приобретением навыков, умения. В играх-симуляторах переживания могут быть самыми различными в зависимости от характера моделируемой деятельности – от радостного чувства полета до агрессии и страха. При многопользовательском варианте (игра через Сеть) возникают социальные отношения в пространстве игры. Игра становится своеобразным местом и поводом для общения.

- Игры-повествования. Они представляют собой игры с непрерывным развивающимся сюжетом. Их можно определить как интерактивное кино или мультфильм, где разворачивающееся на экране действие требует непосредственного вмешательства играющего. Действие отделено от играющего и передается им герою. Учет особенностей героя, осознание его функций в развивающихся событиях необходимы для игры. Две больших группы игр можно выделить среди игр-повествований: квесты и RPG (role-playing games). Отличаются эти группы, в основном по способу задания героя и характеру игровых действий. В квесте герой вводится «в готовом виде», с его особенностями, информация о нем предоставляется в начале игры, раскрывается в процессе, например во взаимодействии с другими персонажами, или уже известна играющему из кинофильмов, книг и т.п. Сюжетная линия квеста, как правило, ограничена и спектр доступных действий, предметов и героев «ведет» играющего по сюжету, имеющему, возможно, несколько вариантов развития, но заранее прописанному. При таком высоком «сопротивлении» игры

она сводится к интеллектуальному поединку, разгадыванию истории, основными действиями играющего становятся решения логических и комбинаторных задач, нанизанных на сюжет игры, и исследовательское поведение. В RPG есть уникальная возможность моделирования героя – изменения его по желанию играющего. В структуру личности героя входят физические особенности (сила, ловкость, выносливость...), психологические (интеллект, хитрость, лидерские способности...) и жизненные навыки (бой, воровство...) Изменение «типа личности» героя ведет к изменению сценария игры, игровых задач, возможностей взаимодействия. Такие игры являются, по сути, моделями социального мира. Кроме богатых возможностей для исследовательского поведения и экспериментирования над моделью социальных отношений, возникает в этом случае и возможность идентификации с героем. Многие RPG играют по сети и в них наряду с запрограммированными персонажами могут обитать существа представляющие других людей

Р.Е. Радеева и Е.О. Смирнова [53] отмечают, что в ролевой компьютерной игре наблюдается качественно новый уровень увлечённости - вхождение в игру, интеграция человека с компьютером вплоть до утраты индивидуальности и отождествления себя с персонажем.

Основываясь на данной классификации, М.С. Иванов [35] условно разделил все игры на два основных класса: ролевые и неролевые. К первой группе относятся симуляторы, в которых положение играющего обозначается как «внутри ситуации». Подобная позиция обуславливает практически полную идентификацию играющего с персонажем в игре. Игры-повествования также относятся к ролевым играм, но, в отличие от игр-симуляторов, играющий как бы со стороны наблюдает за своим персонажем, управляет его действиями. Такой тип игр предполагает менее выраженное отождествление себя с игровым персонажем. Игры-стратегии представляют собой тип ролевых игр, в которых роль конкретно не обозначена, а воображается играющим, управляющим деятельностью компьютерных персонажей. Ко второй – головоломки, традиционные игры, перенесенные на компьютер,

и аркады. Характерной особенностью данной группы игр является то, что играющий либо не принимает на себя роль компьютерного персонажа (как это происходит в аркадах), либо игровой персонаж как таковой отсутствует (в головоломках и традиционных играх, перенесенных на компьютер).

По силе "затягивания" М.С. Иванов [35] распределил ролевые игры по трём группам: Игры, с видом "из глаз" своего персонажа, характеризующиеся наибольшей степенью "затягивания"; игры с видом извне "своего" компьютерного героя; руководительские игры. Стоит отметить, что формирование увлечённости носит стадийный характер.

Таким образом, исследовательские данные позволяют судить о неоднозначности и разнообразии влияния, оказываемого компьютерными играми на младших школьников и полагать, что в зависимости от мотивации, целей и условий деятельности, компьютерные игры могут быть использованы как для ухода в виртуальный мир, в котором трудности и проблемы реального мира отсутствуют, так и в качестве своеобразной творческой лаборатории, позволяющей приобрести новый психологический опыт. Существуют разные классификации игр.. Наиболее привлекательными являются ролевые игры. Они способны увлечь ребёнка вплоть до утраты индивидуальности и отождествления себя с персонажем. Ребёнок становится объектом компьютерной игры, что не будет способствовать развитию субъектности в целом, в том числе и в учебной деятельности.

Анализ литературы показал, что: 1) формирование субъектности в учебной деятельности происходит совместно с учителем; 2) субъектность в учебной деятельности сформировывается к концу младшего школьного возраста и, 3) проявляется в умении учиться, т.е. в наличии у субъекта сформированных компонентов учебной деятельности, учебно-познавательного мотива и содержательной рефлексии. 4) Увлечённость компьютерными играми существует как проблема: с одной стороны, игры могут быть использованы как для ухода в виртуальный мир, так и в каче-

стве творческой лаборатории. Игр разной классификации обладают разной привлекательностью и силой "затягивания".

Глава 2. Эмпирическое исследование субъектности в учебной деятельности младших школьников с разной степенью увлечённости компьютерными играми.

2.1. Организация и методы исследования

Целью эмпирического исследования является проверка выдвинутых гипотез

Задачи эмпирического исследования:

1. Изучить субъектность младших школьников по показателям:
 - а) сформированности структурных компонентов учебной деятельности;
 - б) ведущих мотивов учебной деятельности;
 - в) вида рефлексии в учебной деятельности.
2. Выявить предпочтения младших школьников по видам компьютерных игр и уровень увлечённости ими.
3. Выделить гендерные различия увлечённости компьютерными играми.
4. Проанализировать характер связи между субъектностью в учебной деятельности и степенью увлечённости компьютерными играми у младших школьников.
5. Разработать рекомендации для учителей по развитию содержательной рефлексии младших школьников в образовательной среде начальной школы.

Теоретико-методологическими основаниями исследования стали фундаментальные работы по теории учебной деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина и др.); представления А.Н. Леонтьева о полимотивированности деятельности; развитие представлений об учебных мотивах в рамках деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, П.М. Якобсон, А.К. Маркова, М.В. Матюхина и др.); представления о познавательном интересе и способах его формирования (Н.Г. Морозова, Г.И. Щукина); положения теории развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман) о роли внут-

ренных типов мотивации в учебном процессе; по увлечённости компьютерными играми (Е.Н. Волкова, А.В. Гришина)

Этапы исследования:

1. Выбор методов и методик исследования субъектности в учебной деятельности и увлечённости компьютерными играми в младшем школьном возрасте.

2. Проведение диагностического исследования.

3. Количественная и качественная обработка результатов исследования для определения субъектности в учебной деятельности с разным уровнем увлечённости компьютерными играми у младших школьников.

4. Разработка программы развития субъектности в учебной деятельности.

Методы исследования обеспечиваются анализом теоретических и экспериментальных работ по исследуемой проблеме субъектности в учебной деятельности младших школьников и игровой компьютерной увлечённости, позволяющим сформулировать гипотезу и определить задачи исследования; согласованностью научных позиций с данными других исследователей; организацией эмпирической работы в соответствии с целями, задачами и условиями проведения; использованием разнообразных методов психолого-педагогического исследования таких как: тестирование, экспертные оценки, анкетирование, адекватных предмету исследования; количественным и качественным анализом промежуточных и итоговых результатов исследования с использованием математико-статистических методов: t-критерий Стьюдента, непараметрический критерий U-Манна-Уитни для двух выборок, непараметрический критерий Краскела - Уоллиса для "К" независимых выборок, корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Пирсона..

Методики исследования:

1. Для изучения субъектности в учебной деятельности нами были ис-

пользованы следующие методики:

а) мониторинг учебной деятельности осуществлялся для изучения структурных компонентов УД (А.Ю. Зайцева; цит. по работе М.А. Резниченко "Психологические аспекты деятельности учителя");

б) методика определения ведущего мотива (М.В. Матюхиной);

в) рефлексия (содержательная и ситуативная) определялась по "Почта-льон" (А.З. Зака).

2. Для изучения увлечённости компьютерными играми: тест - опросник степени увлечённости компьютерными играми (А.В. Гришиной)

3. Для изучения предпочтений видов и игровых особенностей младших школьников: тест-опросник разработанный нами.

4. Статистическая обработка данных велась по непараметрическому критерию U-Манна-Уитни для двух независимых выборок и по непараметрическому критерию Краскела - Уоллиса для "К" независимых выборок. Корреляционный анализ был проведён с использованием коэффициента корреляции Пирсона.

Выборка и база исследования: исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей №9» г.Белгорода. В исследовании принимали участие: а) учащиеся 4 классов - 94 человека, из них 51 мальчик (54%) и 43 девочки (46%), обучающихся по "системе Л.В. Занкова"; б) учителя начальных классов - 4 человека; в) психолог школы - 1 человек; г) родители - 94 человека. Было проведено анкетирование учителей начальных классов (4 человека). Для удобства анализа учитывалась формальная успешность учащихся в учебной деятельности. Показатель формальной успешности был вычислен путём среднего арифметического значения и разделён на группы: I - группа детей с высоким уровнем формальной успешности; II - группа детей со средним уровнем формальной успешности.

2.2. Изучение сформированности структурных компонентов учеб-

ной деятельности младших школьников как показатель их субъектности

В понимании учебной деятельности мы опираемся на теорию развивающего обучения Д.Б. Эльконина В.В. Давыдова. Согласно этой теории учебная деятельность состоит из следующих компонентов: учебно-познавательный интерес, учебную задачу, учебные действия, действия контроля, действия оценки. Сформированность компонентов учебной деятельности является одним из показателей субъектности в учебной деятельности у младших школьников, т.к. предполагает развитие и становление у них важнейших возрастных новообразований, без наличия которых быть субъектом учебной деятельности невозможно. Постановка учебных задач отвечает за произвольность, выполнение учебных действий за внутренний план действий, а действия контроля и оценки за рефлексию. Рассмотрим полученные нами результаты о сформированности учебной деятельности по мониторингу структурных компонентов учебной деятельности на основе экспертных оценок.

Таблица 2.2.1

Сформированность структурных компонентов учебной деятельности (в баллах, max=6)

Группы детей		Компоненты учебной деятельности				
		Учебно - познавател. интерес	Целепол.	Учебные действия	Действия контроля	Действия оценки
По фор усп.	По полу					
	М	4,09	3,86	4,0	3,76	4,0
	Д	4,5	4,06	4,14	4	4,39
Среднее по группе		4,3	3,96	4,07	3,88	4,2
II	М	2,5	2,77	3,15	2,77	3,38
	Д	3,43	2,43	2,57	2,0	2,86

Среднее по группе	2,97	2,6	2,86	2,39	3,12
Среднее по выборке	3,64	3,28	3,47	2,94	3,66

В соответствии с таблицей 2.2.1 в целом по выборке, компоненты учебной деятельности развиты на среднем от максимального уровня. (max=6)

Самым сформированным компонентом учебной деятельности в общей выборке являются действия оценки. Существуют значимые статистические различия по выраженности компонента "действия оценки" у детей I и II группы ($r \leq 0,01$). Дети I группы формальной успешности, приступая к решению новой задачи, они пытаются оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывают лишь факт её знакомости или не знакомости, а не возможности изменения известных им способов действия. Дети II группы, умеют самостоятельно оценить свои действия и обосновать правильность или ошибочность результата соотнося его со схемой действия.

В целом по выборке, учебно-познавательный интерес на ряду с действиями оценки является самым сформированным компонентом учебной деятельности. В группах разной формальной успешности обнаружены значимые статистические различия в выраженности учебно-познавательного интереса ($r \leq 0,01$). У детей I группы он развит до уровня ситуативного учебного интереса. Возникает на способы решения новой частной задачи (но не системы задач). У детей II группы он развит на уровне любопытства. Положительные реакции возникают только на новый теоретический материал, но не на способы решения задач.

В общей выборке учебные действия развиты выше среднего от максимального уровня. Аналогично, в группах разной формальной успешно-

сти обнаружены значимые статистические различия в выраженности учебных действий. ($r \leq 0,01$). У детей I группы учебные действия сформированы до уровня их адекватного переноса. Они умеют обнаруживать несоответствие новой задачи и усвоенного способа; пытаются самостоятельно перестроить известный им способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя. Дети II группы довольствуются неадекватный переносом учебных действий. Ребёнок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, что бы приноровить его к условиям задачи.

Самый низкий уровень сформированности компонентов учебной деятельности в целом по выборке у действий контроля. Этот компонент не стал исключением и так же, как и остальные компоненты, имеет значимые статистические различия в группах разной формальной успешности. ($r \leq 0,01$) Актуальный контроль на уровне произвольного внимания у детей I группы. Они, непосредственно в процессе выполнения действий ориентируется на усвоенную им обобщённую схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок. У детей II группы контроль на уровне непроизвольного внимания. В отношении многократно повторенных действий может, хотя и не систематически, неосознанно фиксироваться факт расхождения действий и непроизвольно запомненной схемы; замечая и исправляя ошибку не могут обосновать своих действий.

Рассмотрим выраженность сформированности компонентов учебной деятельности у мальчиков и девочек.

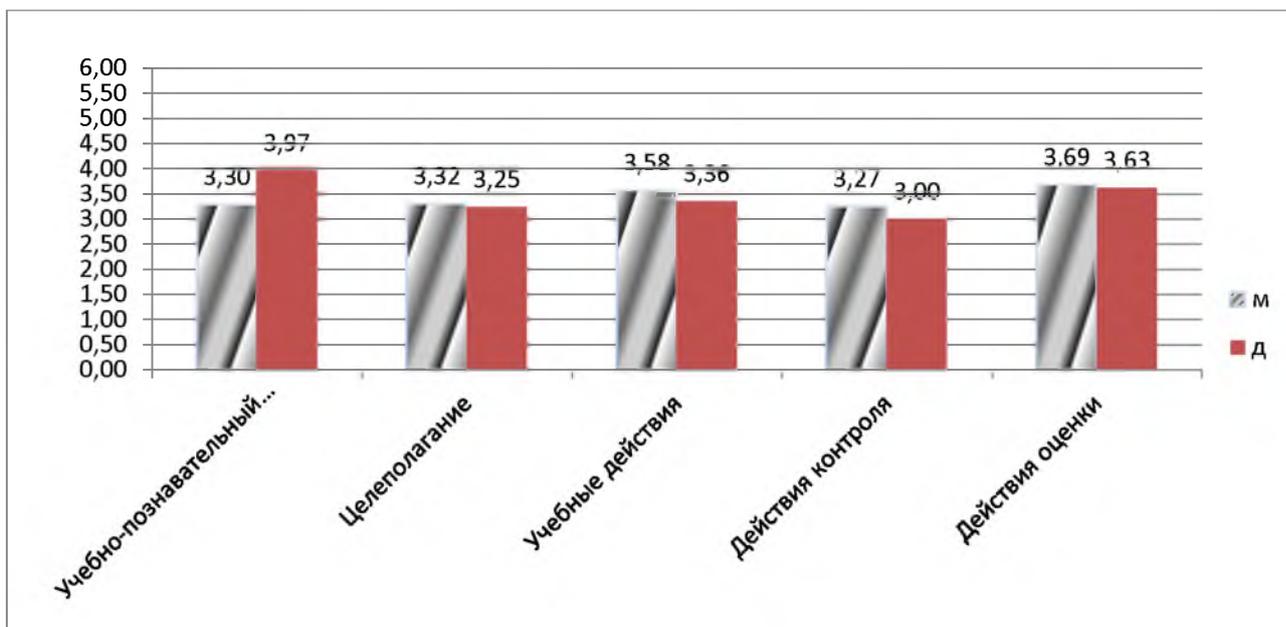


Рис. 2.2.2 Выраженность сформированности структурных компонентов учебной деятельности у мальчиков и девочек (в баллах)

Самым выраженным компонентом учебной деятельности у девочек является учебно - познавательный интерес. Существуют статистические различия по выраженности данного компонента между мальчиками и девочками ($t \leq 0,05$). Самым ярко выраженным компонентом учебной деятельности у мальчиков является "действия оценки". Статистических различий выраженности этого компонента между мальчиками и девочками не обнаружено. Самый низкий уровень сформированности у мальчиков и девочек - действий контроля. Статистических различий в выраженности этого компонента нет.

По результатам нашего исследования видно, что компоненты учебной деятельности сформированы недостаточно для осуществления самостоятельной учебной деятельности, к тому же такой компонент, как действия контроля, "...с которого должно начинаться самостоятельное выполнение учебной деятельности" [41, с. 52]/[Маркова 1983, 52] развит слабее остальных. Таким образом мы увидели, что субъектность в учебной деятельности к концу младшего школьного возраста развита недостаточно.

При сопоставлении сформированности компонентов учебной деятельности как показателей субъектности в учебной деятельности мы заметили, что существуют значимые статистические различия между в I и II группах

формальной успешности ($r \leq 0,01$). Можно сделать вывод о том, что чем выше уровень сформированность структурных компонентов учебной деятельности, тем выше уровень формальной успешности у младших школьников.

2.3 Анализ мотивации учебной деятельности младших школьников

В начальной школе происходит становление ведущего мотива учебной деятельности. В зависимости от того, какой ведущий мотив учебной деятельности, такой она приобретает для ребёнка личностный смысл. Смысл деятельности изменяется вместе с изменением мотива. Рассмотрим полученные нами результаты по изучению мотивации учебной деятельности и доминированию в этой системе.

Таблица 2.3.1
по изучению мотивации учебной деятельности и доминированию в этой системе (в баллах, max = 24)

Группы детей		Мотивы учебной деятельности										
		Д.ио.	С.ис.	Б	А	П	И.н.	Уп(п)	Уп(с)	К	Тв.с	Д.у.
По фор. усп.	По полу											
I	М	9,71	11,7	11,7	9,9	9,0	11,3	7,66	9,42	7,3	8,6	17
	Д	10,1	14,9	10,8	10,3	7,9	11,1	7,28	9,47	6,1	6,6	17
Среднее по группе		9,89	13,3	11,2	10,1	8,5	11,2	7,47	9,45	6,7	7,6	17
II	М	8,92	9,53	12,6	12	7,4	11,9	6,15	8,77	7,2	8,2	15,8
	Д	9,57	12,4	11,7	8,14	6,9	11,6	7,29	8,43	8,3	7,1	17,7
Среднее по группе		9,25	11	12,2	10,1	7,1	11,8	6,72	8,6	7,8	7,7	16,8
Среднее по выборке		9,6	12,1	11,7	10,1	7,8	11,5	7,1	9,03	7,2	7,6	16,9

Примечание: "д. и о." - долга и ответственности; "с. и с." - самоопределения и самосовершенствования; "б" - благополучия; "а" - аффилиации; "п" - престижа; "и.н." - из-

бегания неудач; "у.- п. (п)" - учебно-познавательный (процесс); "у.- п. (с)" - учебной- познавательный (содержание); "к" - коммуникативный; "тв. с" - творческой самореализации; "д.у." -достижения успеха.

В системе мотивации учебной деятельности младших школьников мы видим, что средняя выраженность мотивов составляет половину от максимальной (мах=24). Данная система представляет собой неоднородную картину. Выраженность одних мотивов в несколько раз превосходит выраженность других

В соответствии с проведённым исследованием, в общей выборке, ведущим мотивом является узко-личностный мотив "достижения успеха". Статистических различий между группам формальной успешности в выраженности мотива "достижения успеха" нет. Наиболее ярко он представлен у детей I группы. Этот мотив сложился исходя из внимания взрослого на положительные успехи ребёнка, однако, и у детей II группы он так же является ведущим. Мотив "достижения успеха" стимулируется обществом, которое развивает в детях формальную успешность. Погоня за результатом, за успехом. Дети, побуждаемые этим мотивом, весьма поверхностны в своих целях: получить хорошую отметку, стать успешным, "реализовать общественный, а не личностный смысл" [62].

Мотив самоопределения (будущая профессия, продолжение образования) и самосовершенствования (быть культурным и развитым) представлен одним из ведущих мотивов в общей выборке. Этот мотив является широким социальным мотивом, - результатом социальных влияний. Мотив "самоопределения и самосовершенствования" открывается социальной идентификацией с обществом, с окружающими. Созданные в семье и детском саду такие социальные установки как ("Надо хорошо учиться, что бы потом хорошо работать"; "Учусь, что бы быть культурным и развитым") дают ребёнку понимание общественной значимости учения. В первые дня пребывания в школе такая установка определяет положительное отношение детей к деятельно-

сти и создаёт благоприятные условия для начала учения. Если мотив "самоопределения и самосовершенствования" в конце младшего школьного возраста по-прежнему сохраняет лидирующие позиции в иерархии мотивов, то "младший школьник, имея конечную цель не видит промежуточных целей" [53, с. 52]. Другими словами, ученик не отдаёт себе отчёт в том, что он уже знает и чего ещё не знает, чему ещё надо учиться, о чём он узнает и чему научится, какими способами работы овладел и какими ещё предстоит овладеть на следующем уроке, в следующей четверти. Следовательно, в учебном процессе отсутствует чёткая постановка ближних и дальних целей, учебных задач. Таким образом, наличие мотива "самоопределения и самосовершенствования" как одного из ведущих мотивов учебной деятельности и отсутствие учебно-познавательных мотивов в числе ведущих мотивов в конце младшего школьного возраста, делает невозможным становление субъектности в учебной деятельности. У детей I и II группы выраженность данного мотива не имеет статистических различий.

В соответствии с общей выборкой, ещё одним сильно действующим мотивом является "избегание неудач". Мотивация достижения включает два разных мотива: "достижение успеха" и "избегания неудач". Если первый побуждается достижением результата, получением хорошей отметки, то второй - страхом получения наказания. Это происходит из-за малого поощрения за успехи и большего наказания за неудачи взрослыми. Являясь одновременно сильно действующими, эти мотивы "разрывают" ребёнка. С одной стороны, ему хочется достигнуть высоко оцениваемого результата, но с другой стороны, он избегает трудностей, которые могли бы привести с собой вероятные неудачи, - и вся эта "казнь" происходит в прелой атмосфере, лишённой истинного смысла учения. Учебный процесс, ведущими мотивами которого являются узко-личностные мотивы, не способен стимулировать новое, исследовательское поведение. Снижается активность детей и стремление к умственной деятельности. Ребёнок не хочет "уметь учиться" и, соответственно, не умеет. Мотив "благополучия" (получить отметку любой ценой, заслужить

похвалу учителя или родителей, избежать неприятностей), являясь ещё одним узко-личностным мотивом, завершает список ведущих мотивов младших школьников.

Итак, ведущими мотивами младших школьников являются "внешние" мотивы, которые характеризуются: действием в силу долга, обязанности; действием из-за давления родных, учителей; желанием получить хорошую отметку; добиться похвалы учителей. Мотив "достижение успеха" в работах И.Ю. Кулагиной [84] и Т.В. Архиреевой [84] является одним из ведущих мотивов учебной деятельности, что отражает полученные нами данные. Так же, в исследовании И.Ю. Кулагиной [35], мотив "избегания неудач" является одним из ведущих в учебной деятельности к концу младшего школьного возраста. В работах Т.В. Архиреевой [3], мотивация избегания неуспеха не занимает ведущего места в структуре учебной мотивации младших школьников, что не совпадает с полученными нами данными. Такой широкий социальный мотив как "самоопределения и самосовершенствования", в исследованиях И.Ю. Кулагиной [35], отмечен как "практически не встречающийся", однако в исследованиях Т.В. Архиреевой [3] его выраженность заметно выше и определена одной из ведущих.

Самым слабо выраженным мотивом, в общей выборке, является коммуникативный, т.е. мотив социального взаимодействия. А.Н. Леонтьев [37] отмечает, что социальное взаимодействие – это закономерный процесс коммуникации, в котором осуществляется взаимное влияние людей друг на друга; это особый и важный тип связи, подразумевающий под собой обмен информацией, коммуникациями, мнениями и т.д. включающий следующие компоненты: эмоциональный компонент, коммуникативный компонент; выработка единой стратегии поведения в ситуациях, подразумевающих различные эмоциональные состояния. В младшем школьном возрасте коллективная деятельность играет важнейшую роль в формиро-

вании учебной деятельности. Использование групповых форм обучения втягивает в активную работу даже «глухих» учащихся, так как, попав в группу одноклассников, которые коллективно выполняют задание, ученик не может отказаться выполнять свою часть работы, иначе подвергнется осуждению со стороны товарищей, а их мнением он, как правило, дорожит зачастую даже больше, чем мнением учителя. Однако, "коммуникативный" мотив у детей обеих групп формальной успешности, не имеющих между собой статистических различий, выражен самым слабым в иерархии мотивов, что говорит нам о нежелании, и вероятно, об отсутствии включения всех учащихся в активную учебную работу.

Особый интерес для нас, в связи с анализом субъектности в учебной деятельности, представляют мотивы заложенные в самой учебной деятельности. Это "учебно-познавательные" мотивы. "Учебно-познавательный" мотив (содержание) в группах с разной формальной успешностью и гендерной принадлежностью представлен достаточно слабо. Он выражается у учащихся стремлением узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений. "Учебно-познавательный" мотив (процесс), побуждающий проявлять интеллектуальную активность, думать и рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе познания, в процессе решения трудных задач, где ребёнок увлекает сам процесс решения, а не только полученные результаты, у детей I и II группы занимает последнее и предпоследнее место в иерархии мотивов учебной деятельности. Возвращаясь к определению субъектности в учебной деятельности, которое повествует, что субъектом в учебной деятельности является учащийся с потребностью и способностью к самоизменению, самостоятельному обучению (ученик => учащийся), мы можем заключить, что отсутствие учебно-познавательного интереса не способствует развитию субъектности.

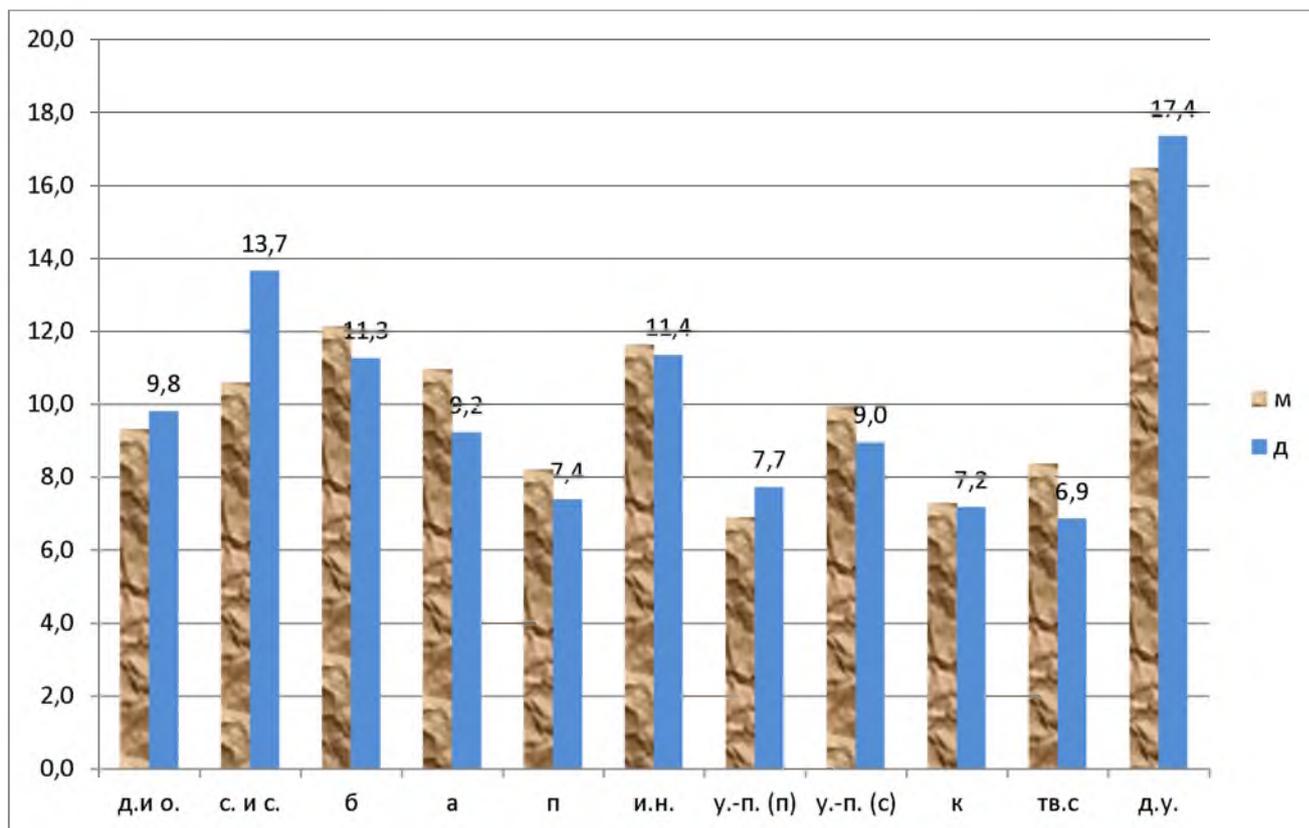


Рис.2.3.2 Данные о выраженности мотивации учебной деятельности у детей с различной формальной успешностью (а баллах, max=24)

По рисунку 2.3.2 видно, что ведущим мотивом у мальчиков и девочек является всё тот же мотив "достижения успеха". Статистических различий в его выраженности нет. У девочек, следующим по выраженности идёт мотив "самоопределения и самосовершенствования", и представлен он гораздо ярче, что и подтверждают значимые статистические различия. ($r \leq 0,01$) Это может быть это связано с тем, что девочки "быстрее" взрослеют; они сильнее чем мальчики уверовали в социальные установки и "заторопились" стать взрослыми, серьёзными, врачами, мамами. Одним из ведущих мотивов у мальчиков является мотив "благополучия", выраженность которого не имеет статистических различий с выраженностью этого же мотива у девочек. Самым тусклым мотивом у мальчиков является учебно-познавательный (процесс); а у девочек - мотив "творческой самореализации". Статистических различий в выраженности данных мотивов между группами мальчиков и девочек нет.

Мы согласны с А.К. Марковой [41] в том, что: "в той мере, в какой ученик участвует в поиске и обсуждении разных способов решения проблемы, разных путей его проверки, у него, безусловно, совершенствуются и учебно-познавательные мотивы — интерес к способам добывания знаний" [41, с. 154]. Основным резервом формирования всех видов учебно-познавательных мотивов А.К. Маркова считала активизацию учебной деятельности школьников. Эта активизация может осуществляться в разных формах учебной работы школьников: учебная деятельность под руководством учителя, когда все компоненты учебной деятельности (учебная задача, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки) выполняются и осознаются с помощью учителя. Постепенно учитель передает все компоненты учебной деятельности для самостоятельного выполнения школьникам. Этому способствуют многочисленные упражнения и вопросы на анализ и преобразования учебной деятельности, которые может использовать учитель в ходе урока [41]. Формирование учебно-познавательных мотивов так же происходит в единстве с широкими социальными мотивами [44]. Этому способствует такая организация педагогической деятельности, при которой создаются условия для принятия и удержания целей поставленных учителем (анализ, обсуждение конечных и промежуточных целей).

Таким образом, при сопоставлении выраженности ведущих мотивов учебной деятельности было выявлено, что ведущими мотивами учебной деятельности к концу младшего школьного возраста, являются "внешние" [41, с. 39] мотивы. Мотивы, порождаемые самой учебной деятельностью, являющиеся показателем субъектности в учебной деятельности, не занимают в мотивационной системе ведущих позиций. Мотив конкретизируется в целях, но если нет внутреннего мотива, то нет цели. Цель же является детерминантой, которая задаёт деятельность, т.е. если нет внутреннего мотива, то и нет деятельности. В таком случае отсутствие учебно-познавательного мотива говорит нам о невозможности становления субъектности в учебной деятельности.

Полученные нами результаты совпадают с данными М.В. Матюхиной [53], которая утверждала, что учебно - познавательные мотивы у младших школьников не занимают ведущего места. Эти же данные подтверждаются в исследованиях И.Ю. Кулагиной [2] и Т.В. Архиреевой [1] .

Обратимся к анализу новообразования, которое должно быть сформировано в учебной деятельности. Этим важнейшим новообразованием является рефлексия.

2.4 Определение рефлексии младших школьников

Рефлексия является одним из важнейших новообразований младшего школьного возраста. Формирование содержательной рефлексии особенно интенсивно происходит, когда дети осуществляют развернутую учебную деятельность. Успешность учебной деятельности младших школьников в значительной мере зависит от того, какой вид рефлексии - содержательный или формальный, применяется ими в процессе усвоения знаний. Вид рефлексии в учебной деятельности может являться показателем субъектности. Рассмотрим полученные нами результаты.

Таблица 2.4.1

Распределение видов рефлексии у детей младшего школьного возраста (%)

Группы детей		Вид рефлексии		
		Ситуативная	Содержательная	Не справились
По форм. усп.	По полу			
I	М	32,0	21,1	46,9
	Д	27,8	22,2	50,0
Среднее по группе		29,9	21,7	48,5

II	М	30,8	23,1	57,2
	Д	28,5	14,3	46,1
Среднее по группе		29,7	18,7	51,7
Среднее по выборке		29,8	20,2	50

Обращаясь к таблице 2.4.3 мы видим, что лишь 50 % детей успешно справились с задачами методики.

В общей выборке, среди детей, которые успешно справились с заданием методики, процент младших школьников с ситуативной рефлексией выше чем процент детей с содержательной рефлексией. У детей с ситуативной рефлексией рассмотрение способа действий происходит с тем, что бы узнать, как выполняется данное действие, каковы его особенности, из каких звеньев оно состоит, какие операции нужно выполнить, что бы это действие произошло лишь в данных, единичных условиях. Осуществляется ситуативное рассмотрение человеком собственного действия. Дети с содержательной рефлексией рассматривают способ своего действия с тем, что бы узнать, почему оно выполняется так, а не иначе, что существенно в этом действии, чтобы оно могло быть успешно выполнено в разных (а не только в данных) условиях. В этом случае осуществляется обобщённое рассмотрение собственного действия. Статистических различий между выраженностью вида рефлексии между детьми разных групп формальной успешности нет.

Дети, которые не справились с заданием, составляют половину от общего количества детей; они, вероятно, принимают познавательную задачу, осознают её требование, но в процессе решения подменяют познавательную задачу практической, либо, и вовсе воспринимают только практические задачи. Учебные действия этими детьми если и выполняются, то без внешней помощи организовать и довести их до конца не могут, так же

возможен отчёт о выполняемых учебных действиях, но возникают трудности в их практическом применении.

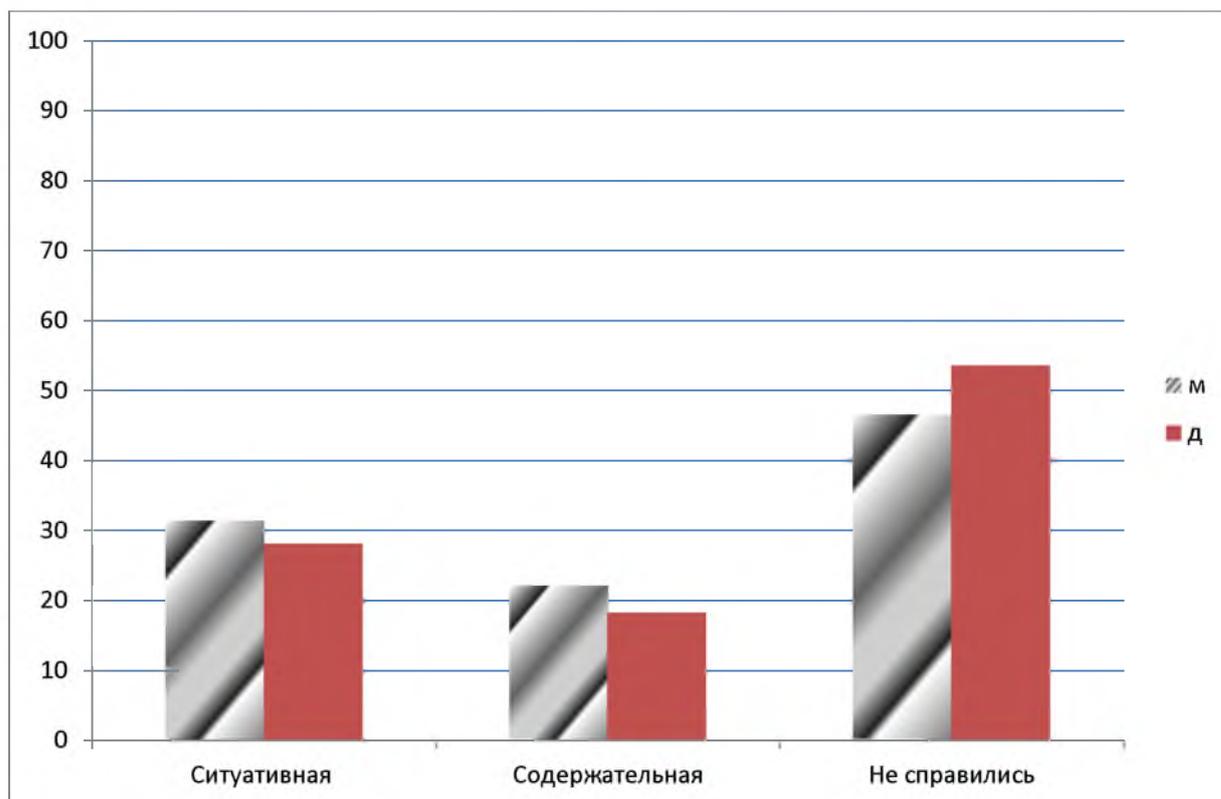


Рис 2.4.2 Выраженность вида рефлексии у мальчиков и девочек (%)

По рисунку 2.4.2 мы видим, что самым высоким является процент девочек, не справившихся с заданием. У мальчиков он представлен чуть менее ярко, но тоже *ослепительно*. Процент мальчиков, имеющих ситуативную рефлексия выше, чем процент девочек. Самым низкий процент выраженности имеют девочки с содержательной рефлексией. Статистических различий в выраженности видов рефлексии по полу нет.

Таким образом, сопоставление выраженности видов рефлексии позволяет нам увидеть, что к концу младшего школьного возраста у многих детей не произошло становление, а у большинства - формирование, такого новообразования как рефлексия, которая является главной характеристикой теоретического мышления. Сущностью учебной деятельности в рамках системы развивающего обучения является присвоение научных понятий, посредством которых реализуется становление субъектности в учебной деятельности. Содержательная рефлексия является показателем субъектности в учебной дея-

тельности. В этом смысле рефлексия есть и цель, и средство учебной деятельности в рамках системы развивающего обучения, отсутствие рефлексии у детей в конце младшего школьного возраста говорит нам об отсутствии средства и цели в учебной деятельности. К тому же, как отмечает В.В. Давыдов [21], ребёнок, который к концу младшего школьного возраста так и не "научился учиться", в подростковом возрасте перестаёт учиться вовсе.

2.5 Изучение увлечённости к компьютерным играм в младшем школьном возрасте.

Разрастающаяся экспансия компьютерных игр направлена на снижение возрастного ценза компьютерных игроков. Дети младшего школьного возраста, как представители наиболее сензитивного периода, оказываются беззащитно очарованными виртуальным миром. Рассмотрим, что же несёт в себе эта безответная увлечённость компьютерными играми в младшем школьном возрасте.

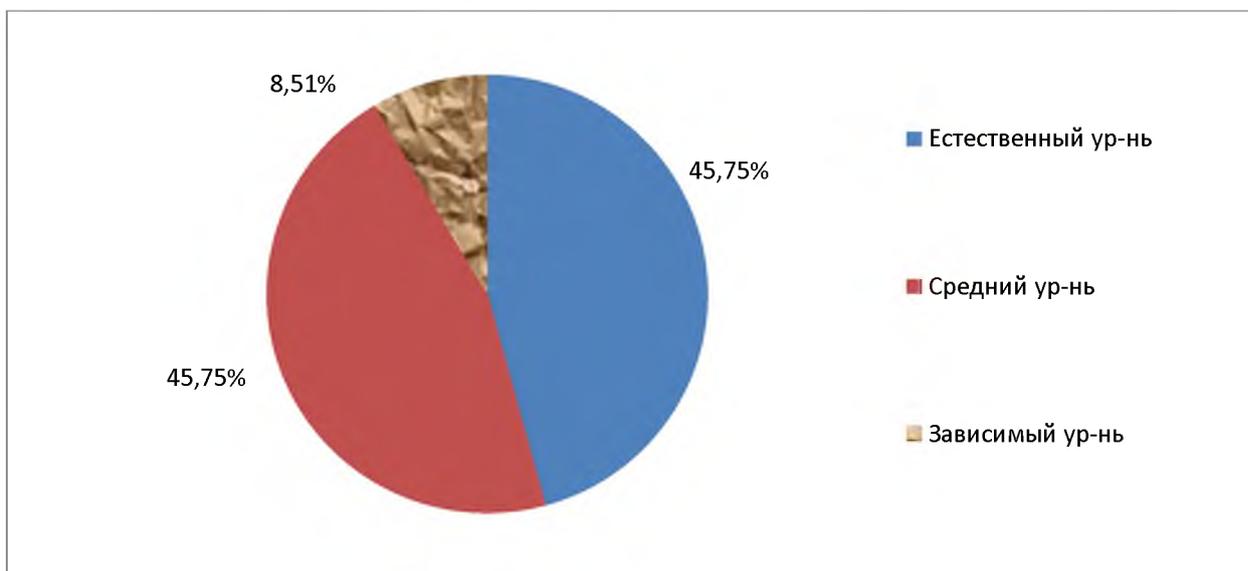


Рисунок 2.5.1 Уровни вовлечённости в компьютерные игры младших школьников (в процентах)

На рисунку 2.5.1. мы видим, что большинство детей находится на естественном и среднем уровне увлечённости компьютерными играми.

На естественном уровне увлечённости компьютерная игра носит характер развлечения не имеющего негативных последствий. Дети контролируют свою игровую активность, редко играют и думают об игре.

На среднем уровне увлечённости компьютерная игра является важной частью жизни младшего школьника; его внимание сфокусировано на определённых видах компьютерных игр, но при этом он теряет контроль над частотой игровых сеансов и временными затратами на игру, так же, на среднем уровне увлечённости, компьютерная игра выполняет компенсаторные функции.

Самый малый процент учащихся находится на зависимом уровне увлечённости. Этот уровень характеризуется тем, что компьютерные игры занимают всё свободное время; младший школьник постоянно думает о компьютерных играх, о достигнутых результатах, стремится повысить их уровень.

Уровни игровой компьютерной вовлечённости были выявлены исходя из выраженности шкал: чем выше показатель шкалы, тем сильнее вовлечённость в компьютерные игры .

Таблица 2.5.2

Содержательные характеристики увлечённости (%)

Группы детей		Шкалы компьютерной увлечённости				
		Иэ	Ис	Иц	Ир	Ио
По форм. усп.	По полу					
I	М	35	35,7	52,8	34,9	44,7
	Д	26,9	28,2	35,3	30,1	27,9
Среднее по группе		31,1	32	44,1	32,5	36,3
II	М	39,5	41,6	57,3	27,6	45,3
	Д	36,7	42,1	42,9	47,6	31,7

Среднее по группе	38,1	41,9	50,1	37,6	38,5
Среднее по выборке	34,5	36,9	47,1	35	37,4

Примечание: Иэ - шкала эмоционального отношения к игре; Ис - шкала самоконтроля в компьютерных играх; Иц - шкала целевой направленности на компьютерные игры; Ир - шкала родительского отношения к тому, что дети играют в компьютерные игры; Ио - шкала предпочтения общению с героями компьютерных игр реальному общению.

Таблица 2.5.3

Содержательные характеристики по уровням компьютерной увлечённости (%)

Группа детей		Шкалы по уровням компьютерной увлечённости														
		Естественный					Средний					Зависимый				
		Иэ	Ис	Иц	Ир	Ио	Иэ	Ис	Иц	Ир	Ио	Иэ	Ис	Иц	Ир	Ио
Ф.у.	Пол															
I	м	25	25	36	33	28	38	40	57,5	35	50	60	69,4	94,4	50	81
	д	23	24	28	28	22,6	34	40	52	37	37	66,6	68	83	16,7	83
Среднее по группе		24	24,5	32	30	25	36	40	54,6	36	43	63	68,8	89	33,4	82
II	М	25,6	25	35	27,8	29,4	34	39	48	29	45	58	62	87,5	33	56,9
	Д	18	24	22	29	19,4	40	47,7	43	50	27,8	60	66,7	83	75	72,2
Среднее по группе		22	24,7	28,6	28,5	24	37	43,6	45,7	39,6	36,6	59	64,4	85,4	54	64,6
Среднее по выборке		23	24,7	30	29,6	24,8	36,6	42	50	37,8	40	61	66,6	87	43,8	73

По таблице 2.5.3 видно, что в общей по выборке, ведущей по выраженности является шкала целевой направленности (Иц) на компьютерные игры. Авторы данной методики, Е.Н. Волкова и А.В. Гришина [10] отмечают, что у шкалы Иц высокая степень взаимосвязи с остальными шкалами опросника.

На основании этого сделан вывод, что степень увлечённости компьютерными играми во многом определяется уровнем целевой направленности на КИ. На естественном уровне вовлечённости, младшие школьники проявляют умеренное стремление к достижению высоких результатов в компьютерной игре, для них игра выступает как средство досуга и не выступает самоцелью. Дети на высоком уровне испытывают азартную вовлечённость в компьютерные игры, постоянно стремясь к достижению всё более высоких результатов. Статистических различий в выраженности шкалы целевой направленности на компьютерные игры между группами формальной успешности нет.

В общей выборке, второй по выраженности является шкала предпочтения виртуального общения в компьютерных играх реальному (Ио). На уровне естественной вовлечённости в компьютерные игры, КИ не заменяют реального общения и является лишь дополнительным средством коммуникации. На высоком уровне вовлечённости в компьютерные игры, КИ выступают средством общения и самоутверждения ребёнка, подменяя собой процесс реального взаимодействия. По успеваемости, статистических различий в выраженности данной шкалы нет.

В общей выборке, следующей по выраженности идёт шкала самоконтроля в компьютерных играх (Ис). Низкий показатель свидетельствует о наличии самоконтроля над процессом КИ, ребенок может отвлечься от игры, если это необходимо; способен спланировать окончание игры. Высокий показатель свидетельствует о низком уровне самоконтроля младшего школьника в КИ. Как правило, ребенок не хочет прерывать КИ, раздражается при вынужденном отвлечении от игры и не способен спланировать окончание игры. Существуют значимые статистические различия между показателями выраженности шкалы самоконтроля (Ис) в компьютерных играх у учащихся I и II группы формальной успешности ($r \leq 0,01$). Самоконтроль - это контроль собственных действий, так что высокий показатель шкалы (Ис) может быть связан с недостаточной сформированностью действий оценки как компонен-

та учебной деятельности, что и подтверждает значимая корреляция ($r \leq 0,05$).

Самой слабо выраженной, в общей выборке, является шкала эмоционального отношения к компьютерной игре (Иэ). Низкий показатель свидетельствует об незначительном уровне эмоциональной привлекательности КИ. Игра является одним из досуговых занятий. Высокий показатель свидетельствует о высоком уровне эмоциональной привлекательности КИ для ребенка. Игра выступает средством разрядки психоэмоционального напряжения, средством компенсации неудовлетворенных потребностей личности (в общении, родительской заботе и т.д.). В ходе КИ младший школьник испытывает ощущение эмоционального подъема. Существует значимое статистическое различие в выраженности данной шкалы между группами детей разной формальной успешности в учебной деятельности ($r \leq 0,05$).

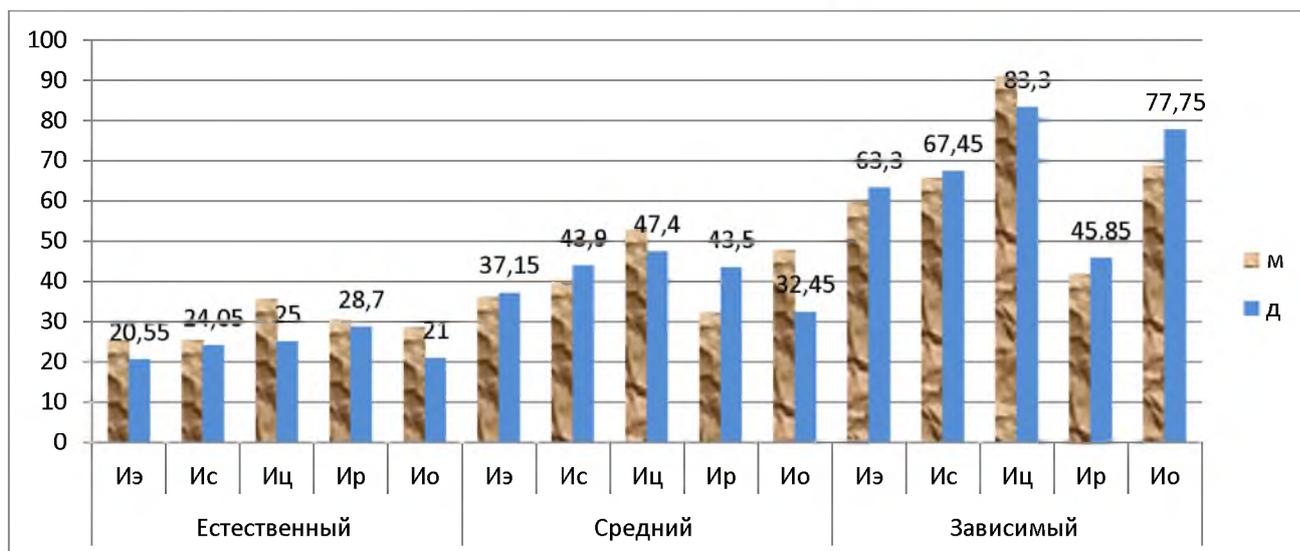


Рисунок 2.5.4 Выраженность шкал по уровням компьютерной увлеченности у мальчиков и девочек (в процентах).

По рисунки 2.5.4 мы видим, что каждый показатель выраженности шкалы на следующем уровне выше предыдущего показателя этой же шкалы. Самым высоким показатель выраженности увлеченности компьютерными играми у шкалы целевой направленности на КИ (Иц). Существуют значимые статистические различия в выраженности данной шкалы по полу ($r \leq 0,01$). У мальчиков она представлена ярче. Это может быть связано с антропогенезом

мужской природы, нацеленным на достижения всё более высоких результатов; превосходству над собой и противником.

Следующей по выраженности идёт шкала предпочтения виртуального общения в компьютерных играх реальному. Так же существуют значимые статистические различия по показателям данной шкалы между мальчиками и девочками ($r \leq 0,01$). У мальчиков она выражена сильнее. Так же, существует значимое статистическое различие в выраженности шкалы самоконтроля в компьютерных играх по полу ($r \leq 0,05$).

Отметим, что в отличии от общей выборки, самой слабо выраженной шкалой на зависимом уровне вовлечённости в компьютерные игры является шкала родительского отношения к компьютерным играм. Низкий показатель свидетельствует о положительном отношении родителей к компьютерным играм. Родители сами инициируют игровую компьютерную активность детей: покупают новинки. Их удовлетворяет занятость ребёнка за компьютерными играми. Кстати, это единственная шкала, в выраженности которой нет статистических различий у мальчиков и девочек.

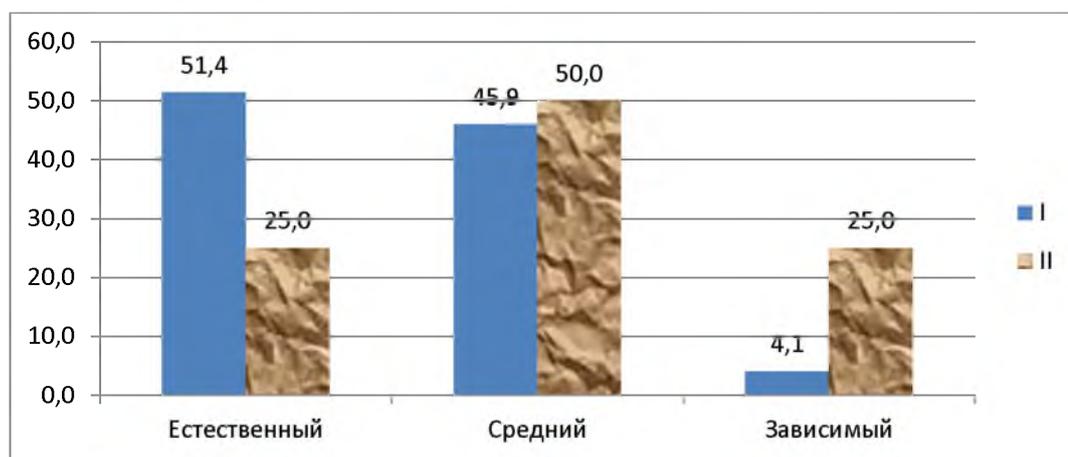


Рисунок 2.5.5 Уровни вовлечённости в компьютерные игры у младших школьников с разной формальной успешностью в учебной деятельности (%)

На рисунке 2.5.5 мы видим, что на естественном уровне вовлечённости в компьютерные игры выраженность у учащихся I группы формальной успешности выше, чем выраженность этой же группы на среднем и зависимом уровне, т.е., для 51,4% детей с высокой формальной успешностью ком-

пьютерная игра носит характер развлечения не имеющего негативных последствий, эти дети контролируют свою игровую активность, редко играют и думают об игре. Для сравнения, 25% детей II группы формальной успешности на этом же уровне вовлечённости в КИ. Существуют значимые статистические различия в выраженности количества учащихся разных групп формальной успешности в учебной деятельности на естественном уровне вовлечённости в компьютерные игры ($r \leq 0,05$).

Для 45,9 % детей I группы формальной успешности и 50 % детей II группы формальной успешности, компьютерная игра является важной частью жизни; их внимание сфокусировано на определённых видах компьютерных игр, но при этом младшие школьники не теряют контроль над частотой игровых сеансов и временными затратами на игру, так же, в компенсаторной функции нуждаются половина всех детей. Статистических различий нет.

На третьем, зависимом, уровне вовлечённости в КИ, для 25 % детей II группы, компьютерные игры занимают всё свободное время; дети постоянно думают о компьютерных играх, о достигнутых результатах, стремятся повысить их уровень. И лишь 4,1% детей I группы формальной успешности находятся на данном уровне. Существуют значимые статистические различия между количеством учащихся разных групп формальной успешности в учебной деятельности на зависимом уровне вовлечённости в компьютерные игры ($r \leq 0,05$).

Итак, мы видим, что для большинства детей I группы формальной успешности компьютерная игра носит характер развлечения, а для меньшинства, занимает всё свободное время. Половина детей II группы воспринимает компьютерную игру как важную часть жизни, а четверть,- как *жизнь*.

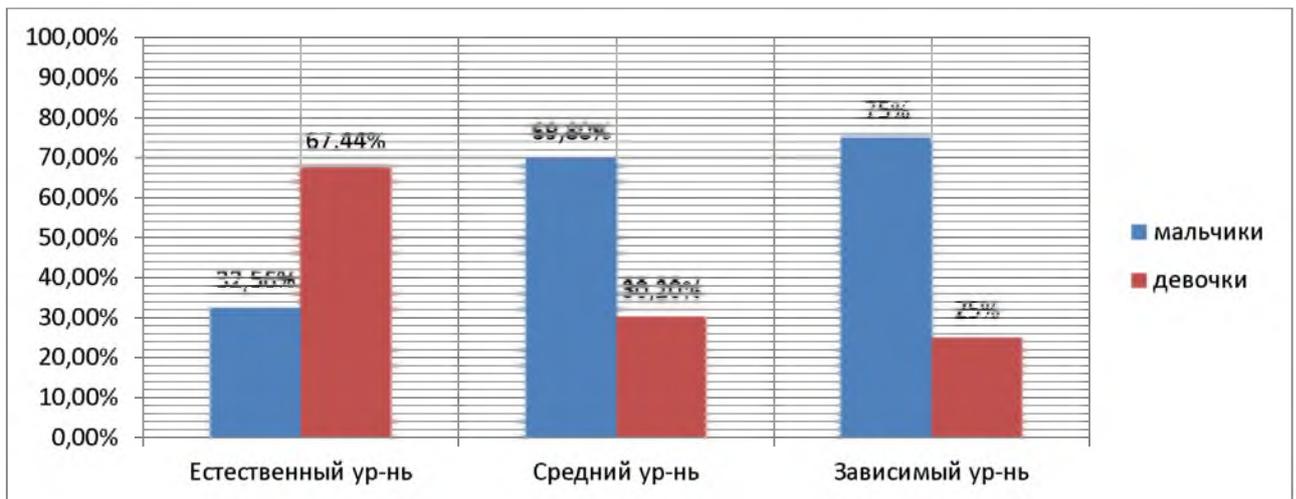


Рисунок 2.5.6 Уровень игровой компьютерной вовлечённости в компьютерные игры у мальчиков и девочек (%)

Согласно рисунку 2.5.6, процент девочек от естественного уровня до зависимого падает, а процент мальчиков, растёт. На естественном уровне - большинство девочек, на среднем и зависимом преобладают мальчики. Мы видим, что для большинства девочек компьютерная игра носит характер развлечения. Противоположным образом обстоят дела у мальчиков. Для большинства из них, компьютерная игра является важной частью жизни или же занимает всё свободное время. Не имеют контроля над частотой сеансов. Игра носит компенсаторную функцию. Существуют значимые статистические различия между количеством мальчиков и девочек на каждом уровне вовлечённости в компьютерные игры ($r \leq 0,01$).

Важным моментом в понимании увлечённости к компьютерным играм является понимание их видов и игровых компьютерных предпочтений, таких как: технические устройства, количество пользователей и "стрим" (наблюдение на процессом игры без непосредственного вмешательства; может происходить в живую и через интернет)

Таблица 2.5.7

Привлекательность компьютерной игры в зависимости от её вида (в баллах, max=6)

Группа детей		Виды компьютерных игр										
Ф.у.	Пол	Act	Арк	A-a	Wot	Стр.	Выж.	Жиз.	Спорт	Авто	RPG	RPG+
I	м	3,1	2,5	3,5	2,5	2,9	3,4	1,7	2,9	2,7	2,1	2,1
	д	1,5	1,2	1,6	1,2	1,4	3,1	2,6	1,1	1,1	1,3	1,7
Среднее по группе		2,3	1,8	2,5	1,9	2,2	3,3	2,2	2,0	1,9	1,7	1,9
II	м	4,2	3,4	3,9	3,2	3,9	3,9	2,2	2,8	2,5	3,1	3,9
	д	1,6	1,3	1,9	2,0	1,9	4,4	3,4	1,1	1,1	1,6	2,6
Среднее по группе		2,9	2,3	2,9	2,6	2,9	4,1	2,8	2,0	1,8	2,3	3,2
Среднее по выборке		2,6	2,1	2,7	2,2	2,5	3,7	2,5	2,0	1,8	2,0	2,6

Примечание: "act" - action (экин); "арк" - аркада; "a-a" (action-adventure); "wot" - (ворлд оф танкс); "стр" - стратегии; "выж" - симулятор выживания; "жиз" - симулятор жизни; "спорт" - спортивный симулятор; "авто" - автосимулятор; "RPG" - ролевые игры; "RPG+" - ролевые игры с элементами виртуальной реальности.

Согласно таблице 2.5.7, большинство младших школьников увлекается компьютерными играми. Показатели увлечённости теми или иными видами компьютерных игр выражены наполовину от максимального значения (max=6). Полученные результаты представлены неоднородной картиной; слишком контрастируют результаты минимальной и максимальной выраженности определённых видов игр.

Самым выраженным по привлекательности видом компьютерной игры у младших школьников, в общей выборке, является симулятор выживания. Этот вид компьютерных игр, в которой основной целью игрока является сохранение жизни персонажа. Игроку, глазами персонажа, предстоит обследовать мир, добывать ресурсы, необходимые для выживания. Гибель персонажа зачастую является необратимой: если игрок не сумел сохранить жизнь своему герою, то игра начинается с нуля. Выраженность данного жанра к концу младшего школьного возраста объясняется появлением "чувства взрослости" [13,67]. У ребёнка появляется потребность в признании его взрослости окружающими. Привлекательность данной игры обуславливается тем, что она

выступает подспорьем для пробы, проявления себя. Статистических различий по увлечённости симулятором выживания между детьми разных групп формальной успешности в учебной деятельности нет.

Следующим по силе "затягивания" видом компьютерной игры, в общей выборке, идёт action-adventure (экшн - эд'вэнще). Этот вид примечателен сочетанием элементов квест игры и экшена. В соответствии с сюжетом, жёстко запрограммированным разработчиком, игроку необходимо искать решение некоторой проблемы (от квеста) в условиях высокой интерактивности и динамики игры (от экшена). Помимо основного сюжета, в action-adventure присутствуют масса побочных. Огромное кол-во сюжетных линий приходится на огромное, виртуальное, исследовательское поле, где игрок, "в свободное" от прохождения сюжетных миссий время, может делать, что пожелает; разумеется, в пределах запрограммированных возможностей. Статистических различий по увлечённости action-adventure играми, между детьми I и II групп формальной успешности не обнаружено. Данный вид игр привлекателен для детей младшего школьного возраста по той же причине - проба себя. Перед глазами ребёнка предстаёт прекрасно прорисованный "открытый мир", в котором он, руками персонажа, исследует его взаимодействуя с ним.

Так же, привлекательным видом компьютерных игр, в общей выборке, является action (экшн). Успех в играх данного вида в большей степени зависит от скорости реакции на происходящие в ней события. Игра развивается динамично и требует высокую концентрацию внимания. Выявлены значимые статистические различия между учащимися в группах разной формальной успешности ($r \leq 0,01$). У детей II группы формальной увлечённость action играми представлена ярче. Очевидно, что успешность данного вида игр зависит от умений и навыков приобретенных в процессе игры. Такой вид компьютерной игры мог бы понравиться младшему школьнику, которому не важен смысл игры. Отсутствие цели не требует наличие задач, действий, - именно тех компонентов учебной деятельности, которые присущи детям с высокой формальной успешностью. К тому же, action игры не персонафицированы,

т.е. этот персонаж не имеет смыслового влияния на ход игры. Ребёнку некому сопереживать, что было бы проявлением эмпатии. Согласно Г.А. Цукерман [63], проявление эмпатии является признаком субъектности в учебной деятельности.

Наравне к action (экшн), в общей выборке, одним из ведущих по привлекательности видов игр, является RPG+ (ролевые игры с элементами дополнительной реальности). Ключевой особенностью данного вида игр, является введение в поле восприятия дополнительных сенсорных данных. Эти данные отображаются на экране мобильного устройства в виде персонажа, которым и управляет игрок на просторах реального мира. Данный вид игр на сегодняшний день пользуется огромной популярностью, что и привлекает детей в конце младшего школьного возраста, слепо следующим общественной моде. Ролевая игра с элементами дополнительной реальности представляет собой, в первую очередь, ролевую компьютерную игру, что значит "интеграцию" человека и персонажа [53]; причём, в условиях дополнительной реальности, что, вероятно, способствует усилению этой интеграции. Существует значимое статистическое различие между учащимися разных групп формальной успешности в учебной деятельности ($r \leq 0,01$). У детей II группы формальной успешности выраженность привлекательности данного вида компьютерных игр проявлена ярче. Может быть это связано с заниженной самооценкой, сложившейся из оценок формальной успешности в учебной деятельности. Данный вид игр является способом поднятия самооценки для этих детей, отождествляющих себя с персонажем.

Самым низким по привлекательности видом компьютерных игр у младших школьников, в общей выборке, является автосимулятор. Значимых статистических различий между учащимися разных групп формальной успешности не обнаружено.

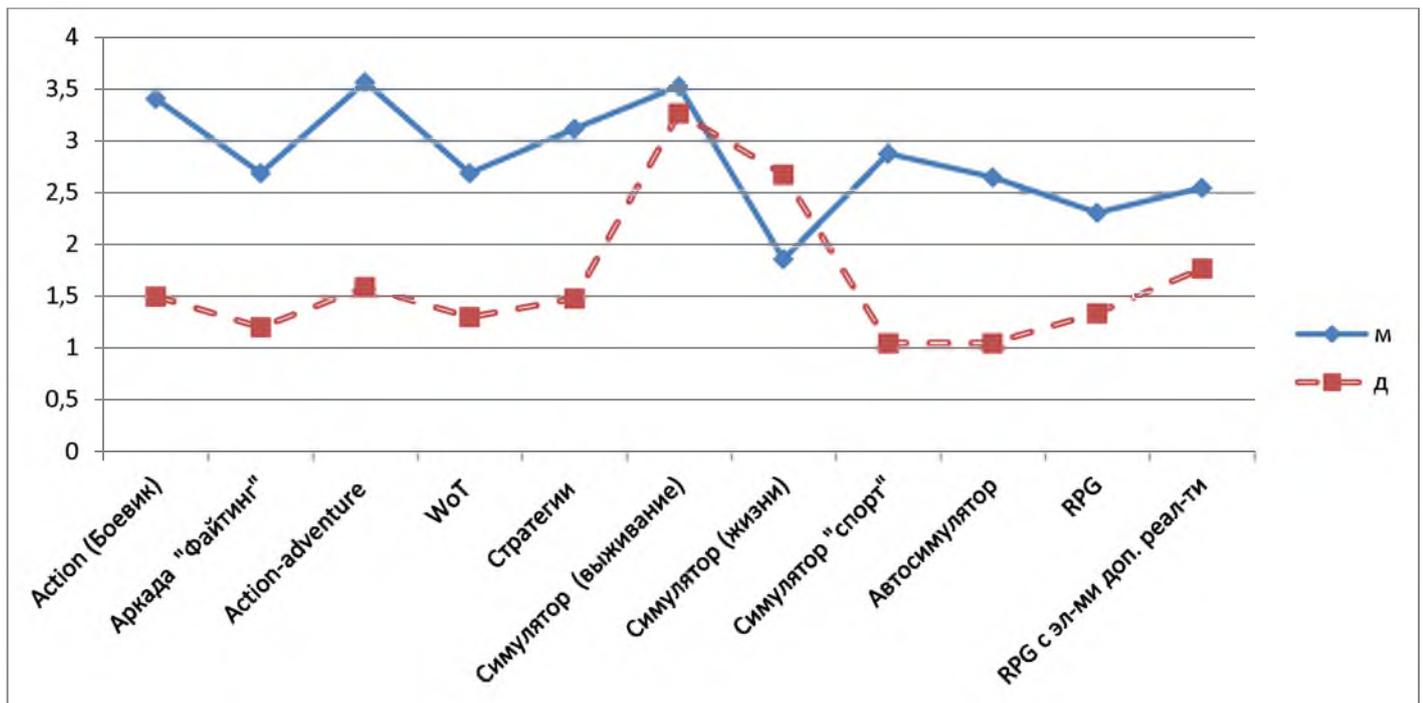


Рисунок 2.5.8 Привлекательность видов компьютерных игр у мальчиков и девочек. (в баллах, max=6)

По рисунку 2.3.8 мы видим, что количество видов компьютерных игр, которые привлекают мальчиков больше, чем количество видов игр, которые привлекают девочек; причём, "сила" это привлекательности выше.

Самым привлекательным видом компьютерной игры у мальчиков и девочек является симулятор выживания. Статистических различий между данными группами детей в выраженности привлекательности данного вида компьютерной игры не обнаружено.

Нравне с симулятором выживания, у мальчиков, наибольшую привлекательность вызывает такой вид как action-adventure (экшн - эд'вэнще). Девочек данный вид игры практически не привлекает, о чём и свидетельствуют значимые статистические различия ($r \leq 0,01$).

Так же, у мальчиков, ярко выраженной является увлечённость action играми, т.е. теми играми, где каждый последующий уровень быстрее, выше, сложнее предыдущего. Мальчиков привлекают соревновательные игры. Существуют значимые статистические различия между мальчиками и

девочками в выраженности привлекательности данного вида игр. ($r \leq 0,01$)

С самым низким показателем привлекательности для мальчиков является такой вид компьютерной игры как симулятор жизни. Эта игра, воспроизводит деятельность по воспитанию некоего существа- норна, которая может вызывать и эмоциональную вовлеченность, и чувства, "напоминающие гордость и огорчение за реального ребенка". [53] Такой вид игр является одним из ведущих по привлекательности у девочек. Между данными группами существуют статистические различия в выраженности привлекательности симулятора жизни ($r \leq 0,01$).

Самым *не* привлекательным видом игр у девочек является симулятор спорта и автосимулятор. Существуют значимы статистические различия в выраженности привлекательности данных видов компьютерных игр между мальчиками и девочками ($r \leq 0,01$).

Далее, мы рассмотрим игровые компьютерные предпочтения младших школьников.

Таблица 2.5.9

Игровые предпочтения младших школьников (в баллах, max=6)

Группа детей		Техническое устр-во			Кол-во польз.		"Стрим"	
Ф.у.	Пол	ПК, ноутбук	Смарт-фон, планшет	Игровые консоли	одно -	много -	в реал.	в интернете
I	м	3,21	3,42	2,76	2,63	3,66	3,16	2,68
	д	2,08	3,14	1,36	2,44	2,03	2,42	1,72
Среднее по группе		2,6	3,3	2,1	2,5	2,8	2,8	2,2
II	м	3,54	3,23	3,8	3,62	3,62	3,38	2,85
	д	2,86	3,7	2,57	2,57	2,29	3,14	1,71
Среднее по группе		3,2	3,5	3,2	3,1	3,0	3,3	2,3
Среднее по выборке		2,9	3,4	2,6	2,8	2,9	3,0	2,2

Судя по таблице 2.5.9, выраженность различных игровых предпочтений привлекательна для младших школьников наполовину от максимального результата (max=6).

Самым привлекательным техническим устройством для осуществления компьютерной игры, в общей выборке, является мобильное устройство. Вероятно, это объясняется его наличием практически у каждого младшего школьника. Существуют значимые статистические различия по техническим устройствам у детей с разной формальной успешностью в учебной деятельности обнаружены в "игровых консолях" ($r \leq 0,01$). У детей II группы формальной успешности, предпочтение данным техническим устройством выражено ярче.

Дети младшего школьного возраста предпочитают как многопользовательские так и однопользовательские компьютерные игры. Статистических различий у групп разной формальной успешности не обнаружено.

Наблюдение за ходом компьютерной игры в реальности у младших школьников представлено достаточно ярко. Статистических различий у групп разной формальной успешности не обнаружено.

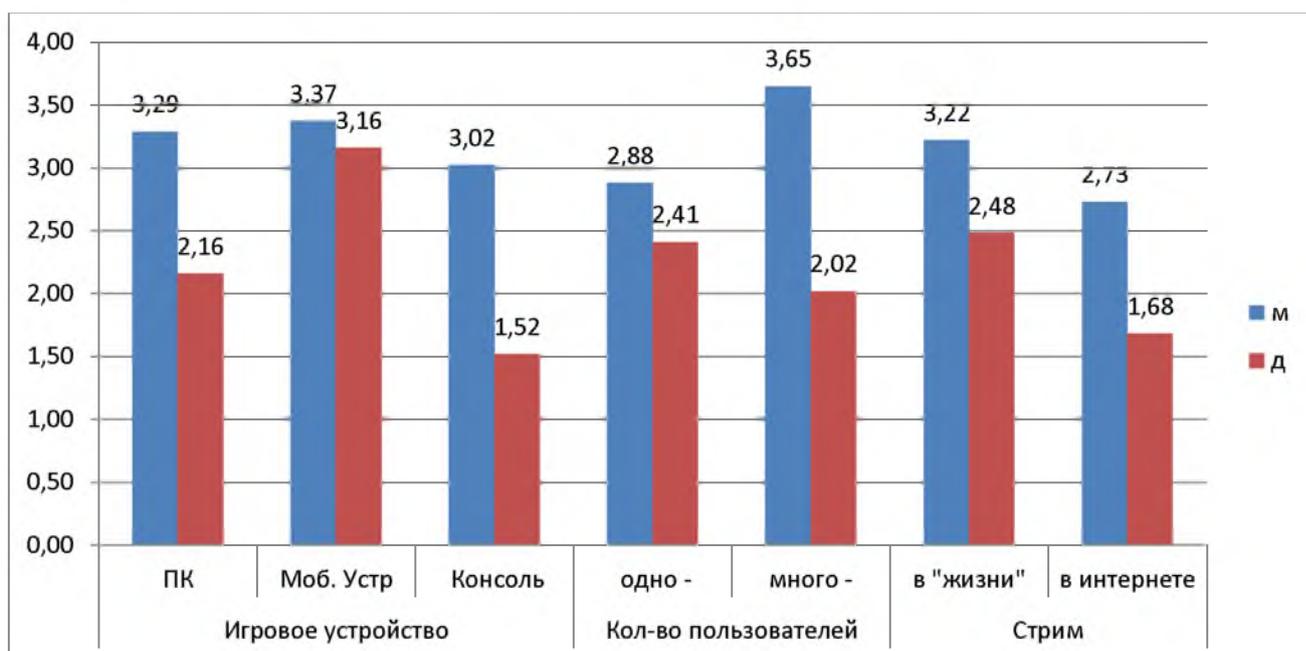


Рис. 2.7. Игровые предпочтения мальчиков и девочек (в баллах, max=6)

По рисунку 2.4 мы видим, что у мальчиков и девочек, мобильное устройство предпочитается остальным и не имеет статистических различий в своей выраженности. Статистических различий между данными группами не обнаружено. Однако, мальчики, практически наравне с мобильным устройством предпочитают и персональный компьютер и игровую консоль. Существуют значимые статистические различия между мальчиками и девочками в выраженности предпочтения этих технических устройств. ($r \leq 0,01$).

Так же, между мальчиками и девочками, в пользу мальчиков, существуют значимые статистические различия по "количеству игроков". У мальчиков, предпочтение играть в многопользовательскую игру выражено гораздо ярче. Другими словами, общение в кругу мальчиков зачастую происходит на темы компьютерных игр.

Выраженность предпочтения наблюдать за ходом "чужой" компьютерной игры в реальности у мальчиков выражено ярче чем у девочек. Это и доказывают высокие статистические различия. Интерес мальчики проявляют не только в ходе собственной компьютерной игры, но и к компьютерной игре как таковой.

Таким образом, сопоставление выраженности компьютерных предпочтений младших школьников по видам компьютерных игр и уровней увлечённости ими мы обнаружили, что большинство детей находится на среднем уровне вовлечённости в компьютерные игры. На зависимом уровне вовлечённости в компьютерные игры, преобладающий процент приходится на детей II группы формальной успешности в учебной деятельности, причём, шкала родительского отношения к компьютерным играми (Ир) на зависимом уровне вовлечённости в КИ, вопреки общей выборке, выражена самой слабой. Исходя из этого мы делаем вывод, что родители детей с зависимого уровня вовлечённости поощряют игровую активность своих детей. Самой популярной игрой у младших школьников является симулятор выживания. Это связано с приближением подросткового возраста. Увлечённость компью-

терными играми у мальчиков значительно выше чем у девочек. Это проявляется в разнообразии игровых компьютерных предпочтений. Мальчики используют для компьютерной игры более обширный список технических средств. Так же, они предпочитают играть в многопользовательские игры и наблюдать за игрой другого человека, т.е. проявлять интерес к игре "вне игры".

К концу младшего школьного возраста ребёнок устремлён к "взрослости". Он желает стать общественным "человеком", - и в этом самый момент, в обществе, к которому так тянется ребёнок, игровая компьютерная деятельность является нормой. Ребёнок соответствует модной норме. Однако такая деятельность, лишена основополагающего компонента - постановка задач. Даже в самой исследовательской игре в мире, игрок заперт в запрограммированных возможностях. Игровая компьютерная деятельность, в своём основании, не может быть полноценной. Рассмотрим связь между субъектностью в учебной деятельности младших школьников и увлечённостью компьютерными играми.

2.6 Анализ характера связи между субъектностью в учебной деятельности младших школьников и увлечённостью компьютерными играми

В соответствии с полученными нами данными, были сформированы группы субъектности. В первую группу вошли дети, у которых: среднее арифметическое значение по показателям учебной деятельности находится на высоком уровне; одним из ведущих мотивов является учебно - познавательный; присутствует содержательная рефлексия.

Во вторую группу вошли младшие школьники, у которых один или два показателя субъектности в учебной деятельности не сформированы на соответствующем уровне.

В третьей группе находятся младшие школьники, у которых ни один из трёх показателей субъектности в учебной деятельности не сформирован.

Проведя статистическую обработку данных по непараметрическому критерию Краскела - Уоллиса для "К" независимых выборок, мы не обнаружили никаких значимых статистических различий по увлечённости компьютерными играми между группами субъектности в учебной деятельности у младших школьников. Это говорит нам о том, что субъектами учебной деятельности в младшем школьном возрасте могут быть учащиеся с естественным, средним так и с зависимым уровнем вовлечённости в компьютерные игры.

Однако, рассмотрим показатели субъектности в учебной деятельности младших школьников отдельно друг от друга, в контексте показателей увлечённости компьютерными играми.

Таблица 2.6.1

Корреляционная связь между компонентами учебной деятельности и содержательными компонентами увлечённости КИ

Сод. комп. увлеч.	Компоненты учебной деятельности				
	У/п инте-рес	Целеполагание	Учебные действия	Действия контроля	Действия оценки
Иэ	0,001**	0,008**	0,029*	0,001**	0,029*
Ис	0,009**	0,21*	-	0,01**	-
Иц	0,033*	-	-	0,002**	-
Ир	0,005**	0,021*	-	0,028*	-
Ио	0,016*	-	-	-	-

По таблице 2.6.1 видно, большинство компонентов учебной деятельности имеют значимые отрицательные корреляционные связи со шкалами увлечённости компьютерными играми.

Показатели сформированности учебно-познавательного интереса имеют значимые, отрицательные корреляционные связи со всем шкалами компьютерной увлечённости ($r \leq 0,01$). Это говорит нам о том, увлечённость компьютерными играми "разлагает" учебную мотивацию в младшем школьном возрасте. Существуют значимые статистические различия между показателями выраженности учебно-познавательного интереса у детей разного уровня вовлечённости в КИ. ($r \leq 0,05$) Таким образом, чем выше уровень увлечённости компьютерными играми, тем слабее выражен учебно-познавательный интерес.

Шкала самоконтроля в компьютерных играх, являющаяся самой выраженной у младших школьников, имеет значимую корреляционную связь с учебно-познавательным интересом ($r \leq 0,01$). Это говорит нам о том, что постоянное стремления к достижению все более высоких результатов сказывается на учебной мотивации в младшем школьном возрасте. Стоит отметить, что учебно - познавательный интерес имеет значимые отрицательные корреляционные связи со всеми шкалами игровой компьютерной увлечённости. ($r \leq 0,01$; $r \leq 0,05$) Получается, что увлечённость компьютерными играми негативно сказывается на учебно-познавательном процессе.

Самым выраженным компонентом учебной деятельности является компонент "действия оценки". Он имеет значимую отрицательную корреляционную связь со шкалой эмоционального отношения к компьютерной игре ($r \leq 0,05$). Это говорит нам о том, что эмоциональная привлекательность компьютерной игры для младшего школьника негативно сказывается на рефлексивных способностях ребёнка.

Действия контроля, которые развиты у младших школьников наислабейшим образом, имеют массу значимых, отрицательных, корреляционных связей со шкалами увлечённости компьютерными играми.

Далее, мы рассмотрим корреляционные связи между структурными компонентами учебной деятельности, видами компьютерных игр и игровыми компьютерными предпочтениями.

Таблица 2.6.2

Корреляционные связи между структурными компонентами учебной деятельности и игровыми компьютерными предпочтениями

Игровые предпочтения	Компоненты учебной деятельности				
	У/п интерес	Целеполагание	Учебные действия	Действия контроля	Действия оценки
Action	-	-	-	-	-
Аркада	-	-	-	-	-
Аа	-	-	-	-	-
Wot	-	-	-	-	-
Стратегии	0,001**	-	-	-	-
Выживание	0,005**	0,033*	0,043*	-	-
Жизни	-	-	-	-	-
Спортивный	-	-	-	-	-
Авто	-	-	-	-	-
RPG	0,022*	0,025*	-	-	-
RPG реал	-	-	-	-	-
ПК	-	-	-	-	-
Смартфон	-	-	-	-	-
консоль	0,033*	-	-	-	-
Одно	0,032*	-	-	-	-
Много	-	-	-	-	-
В реал.	-	-	-	0,033*	-
В интернете	-	-	-	-	-

Результаты корреляционного анализа, показанные в таблице 2.6.2, также носят отрицательную связь. По этой таблице видно, что существуют редкие, значимые корреляционные связи между данными показателями.

Симулятор выживания, являясь самым выраженным видом компьютерных игр, имеет наибольшее количество значимых, отрицательных корреляционных связей с компонентами учебной деятельности, а именно: с учебно-познавательным процессом, с компонентом "целеполагание" и учебными действиями. Мы можем сделать вывод, что вид игр, в которых позиционируется развитость теоретического мышления негативно сказывается на компонентах учебной деятельности, лежащих в основе формирования теоретического мышления.

Следующими, обладающие наибольшим количеством значимых, корреляционных связей, являются RPG игры ($r \leq 0,05$). Этот вид игр представляет собой наибольшую силу "затягивания" в компьютерном мире, "интеграцию" игрока и персонажа. Подобное слияние чревато снижением учебно-познавательного интереса и неумением поставить учебную задачу. Младший школьник, вероятно, перестаёт отвечать за себя, полностью поддаваясь влиянию компьютерного пространства.

Использование консоли в качестве технического средства для компьютерных игр приводит к снижению учебно-познавательного интереса. Учащийся, имеющего компьютерную игрушку размером с телевизор перестаёт привлекать учебная деятельность. Также, существуют значимые корреляционные связи, между "однопользователями" и учебно-познавательным интересом.

Действия контроля связаны отрицательной корреляционной связью с наблюдением за ходом компьютерной игры другого человека, ведь думать об игре "вне игры" демонстрирует нам отсутствие внутреннего контроля, неспособность ребёнка контролировать свою игровую активность.

Следующей характеристикой субъектности в учебной деятельности младших школьников, рассмотренной нами локально, в контексте увлечённости компьютерными играми, является наличие учебно-познавательного мотива в рядах ведущих мотивов учебной деятельности.

Таблица 2.6.3

Корреляционная связь между внутренними мотивами учебной деятельности младших школьников с содержательными характеристика увлечённости КИ

Сод. хар-ка увлечённости.	Внутренние мотивы УД	
	У/п мотив, процесса	У/п мотив, содержание
Иэ	0,010*	-
Ис	0,004**	-
Иц	0,006**	-
Ир	-	-
Ио	0,008*	-

Так же как и в предыдущих случаях, корреляционная связь носит отрицательный характер. По таблице 2.6.3 мы видим, что в отличие от учебно-познавательного мотива (содержание), учебно - познавательный мотив (процесса) имеет значимые корреляционные связи со шкалами увлечённости компьютерными играми ($r \leq 0,01$; $\leq 0,05$). Существует сильнейшая корреляционная связь между шкалой самоконтроля в компьютерных играх и учебно-познавательным мотивом (процесса). Ребёнок не способен спланировать окончание сеанса компьютерной игры.

Таблица 2.6.4

Корреляционная связь между внутренними мотивами учебной деятельности младших школьников и игровыми компьютерными предпочтениями

	Игровые предпочтения	Внутренние мотивы УД	
		У/п мотив процесс	У/п мотив содержание

Жанры	Action	0,034*	-
	Аркада	-	-
	Аа	0,040*	-
	Wot	-	-
	Стратегии	-	-
	Выживание	-	-
	Жизни	0,040*	-
	Спортивный	-	-
	Авто	-	-
	RPG	-	-
	RPG реал	-	-
Тех. устройства	ПК	0,005**	-
	Смартфон	0,033*	-
	консоль	-	-
Кол-во пользов.	Одно	-	-
	Много	-	-
Стрим	В "жизни"	0,019*	-
	В интернете	0,002***	-

По таблице 2.6.4 мы видим похожую на предыдущую таблицу картину. Всё значимые корреляционные связи существуют лишь у учебно-познавательного (процесс) мотива. Они так же отрицательны.

Самой сильной связью учебно-познавательного мотива (процесса), является связь с показателями наблюдения за ходом компьютерных игр в интернете (стрим) ($r \leq 0,01$), т.е. учащийся, думает об игре "вне игры" будучи наедине с компьютером. В таком ребёнке негде прорости учебно-познавательному мотиву. Так же у детей, чья увлечённость компьютерными играми выражается через игру за ПК, негативно сказывается на учебно-познавательной мотивации.

Статистических различий между детьми с разными видами рефлексии по увлечённости компьютерными играми не обнаружено. Однако, всё же, остановимся подробнее на рефлексии. Существуют высокие статистические

различия между выраженностью компонентов учебной деятельности по виду рефлексии ($r \leq 0,01$). У детей с содержательной рефлексией показатели компонентов учебной деятельности, в частности действия оценки и контроля, выше, чем у детей с ситуативной рефлексией. Это вполне очевидно, т.к. сформированность структурных компонентов учебной деятельности предопределяет возникновение, развитие, а потом и становление новообразований в младшем школьном возрасте. Так же, существуют высокие статистические различия между такими компонентами учебной деятельности, как целеполагание и учебные действия ($r \leq 0,01$) у детей с ситуативной рефлексией и у детей, которые не справились с заданием

Целью учебной деятельности в теории развивающего обучения является "научить ученика учиться", т.е. сделать его субъектом учебной деятельности. Сущность учебной деятельности - присвоение научных понятий, посредством которых реализуется цель. Усвоение научных знаний приводит к интенсивному развитию теоретического мышления в младшем школьном возрасте. Рефлексия является главной характеристикой теоретического мышления [63,4]. Значит, наличие содержательной рефлексии является показателем субъектности в учебной деятельности и инструментом для её формирования. Именно поэтому развивающее обучение направлено на формирование рефлексии. В ходе нашего исследования было выявлено, что лишь у минимального процента учеников к концу младшего школьного возраста имеется содержательная рефлексия. В связи с этим можно предположить, что рефлексия формируется стихийно. Стало быть, на протяжении всего младшего школьного возраста, учитель прямо диктует ученикам направление. Не происходит перехода к саморегуляции учебной деятельности учеником. Такой процесс обучения находится в рамках традиционного обучения, в чьи цели не входит формирование и становление субъектности в учебной деятельности.

Таким образом, сопоставление полученных нами данных позволило сделать нам вывод, что группы субъектности в учебной младших школьников не имеют между собой значимых статистических различий, однако, пока-

затели субъектности в учебной деятельности находятся в значительных корреляционных связях с содержательными компонентами увлечённости компьютерными играми. Характер этой связи отрицательный, т.е. высокие показатели содержательных компонентов увлечённости компьютерными играми негативно сказываются на показатели субъектности в учебной деятельности. Учебно-познавательный интерес у детей разного уровня вовлечённости в компьютерные игры имеет различную сформированность. У детей на естественном уровне вовлечённости - учебно-познавательный интерес сформирован на высоком уровне, у детей со среднего уровня он сформирован слабее, у учащихся с зависимого уровня вовлечённости в компьютерные игры, учебно-познавательный интерес практически не сформирован. Самый предпочитаемый вид компьютерной игры оказывает наибольшее отрицательное воздействие на следующие компоненты учебной деятельности: учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия. Можно сделать вывод, что это негативное воздействие во многом зависит не от конкретного вида игры или игровых компьютерных предпочтений, а от самой степени увлечённости компьютерными играми.

Учебно-познавательные мотивы, связанные с процессом учения, имеют многочисленные, значимые корреляционные связи со шкалами компьютерной увлечённости. И без того, слабо выраженный учебно-познавательные мотивы (процесса), оказывается под сильным влиянием шкал компьютерной увлечённости.

Наличие содержательной рефлексии в младшем школьном возрасте, хоть и не имеет прямой связи с увлечённостью компьютерными играми, зато находится в теснейшей связи с компонентами учебной деятельности и мотивационной системой младшего школьника. От их сформированности зависит её становление, как важнейшего новообразования младшего школьного возраста. Однако, такие показатели субъектности в учебной деятельности как сформированность компонентов учебной деятельности и наличие учебно-познавательного мотива в стане ведущих, плотно оккупированы увлечённостью

стью компьютерными играми, которая, воздействуя пока что незаметно для субъектности в учебной деятельности младших школьников, верно сдавливают и затрудняет функционирование её важнейших показателей.

2.7 Практические рекомендации и программа развития субъектности в учебной деятельности младших школьников.

Становление субъектности в учебной деятельности к концу младшего школьного возраста является целью развивающего обучения. В связи с этим нами были разработаны практические рекомендации по развитию субъектности в учебной деятельности младших школьников.

Таблица 2.7.1

Специфика развития субъектности младшего школьника

Атрибутивные характеристики субъектности	Младший школьник
1. Активность	Активность связана с решением учебных задач.
2. Рефлексивность	Сформированы определенные навыки самоконтроля, но самооценка носит в основном “отраженный” характер – то, что ребенок знает о себе, он получает в качестве оценок от взрослых людей.
3. Свобода выбора и ответственность за него	Младший школьник является в основном “объектом” воспитательных воздействий со стороны взрослых, он еще не осознает своих прав и своих возможностей в выборе социальных возможностей.
4. Уникальность	Присуще ощущение своей уникальности, но в само-описаниях преобладают “присоединяющие” характеристики, а также оценочные суждения значимых взрослых. В основном присуще самовосприятие себя как ученика.
5. Понимание и при-	Начинает формироваться этическая система оценива-

приятие другого	ния сверстников. Принятие другого в основном основано на отношениях, связанных с учебой. Положительное отношение к сверстникам базируется на учебных успехах последнего; плохой ученик чаще всего не принимается сверстниками.
б. Саморазвитие	Ребенок фиксирует свои учебные успехи и достижения, саморазвитие связывается с познавательной деятельн.

В числе основных задач школьной психологической службы на сегодняшний день обозначились следующие: "...создать условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые выбрал он сам, помогать ему делать осознанные личные выборы в этом сложном мире, осваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимания себя и других." [2].

Цели и задачи программы. Предлагаемая программа содержит курс психологических занятий с детьми в возрасте от 7 до 11 лет, целью которой является: развитие субъектности младших школьников: активности; самостоятельности; рефлексии; осознание своего права выбора и несение ответственности за этот выбор; понимание и принятие другого.

В качестве основных задач занятий в курсе выделены следующие: развитие личности ребенка, его самосознания, рефлексивных способностей; развитие позитивного отношения к своему "Я", к "Я" другого; создание психологических предпосылок становления сознательного субъекта саморазвития через усвоение психологических знаний и овладение методами и средствами саморазвития; развитие умений и навыков, обуславливающих поведенческую гибкость в разнообразных ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми; формирование и развитие ответственности за свой выбор и свои поступки; формирование навыков активной жизненной позиции, творческого отношения к деятельности.

Размышления о том, как помочь младшим школьникам развить их субъектность, то есть, активность, самостоятельность, рефлексивность, осознание своего права выбора и несение ответственности за этот выбор, понимание и принятие другого и привели к разработке психологических занятий для учащихся начальной школы.

Содержание занятий: программа рассчитана на 12 занятий. Занятия проводятся в классе- группе один раз в неделю, продолжительность одного занятия 45 минут. Оптимальное количество участников 15-20 человек.

Занятия посвящены развитию у младших школьников определенной системы отношений к миру и себе в нем, готовности к саморазвитию и самопознанию, творческого отношения к деятельности.

Каждое занятие состоит из трех частей: подготовительный этап, основной этап, заключительный этап.

Подготовительный этап. Цели: создание положительного настроения в группе; сохранение во время занятий доброжелательного отношения детей друг к другу; тактильное соприкосновение друг с другом; развитие положительной самооценки.

Основные процедуры разминки – это приветствия и упражнения на контакт.

Основной этап. Основной этап выполняет ведущую роль в ходе всего занятия. Он включает в себя беседы, дискуссии, игры, упражнения, задания на развитие субъектных качеств личности.

Заключительный этап. Цель: подведение итогов занятия, обсуждение результатов совместной деятельности, выявление трудностей и успехов, имеющих место в ходе занятий, всех и каждого; создание у каждого участника чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций от работы на занятии.

Принципы работы в группе: развитие отдельных психических процессов через перестройку и развитие аффективно-потребностной сферы ребенка;

субъектное отношение к ребенку; индивидуальный подход, учитывающий “зону ближайшего развития” ребенка; доброжелательные и дружелюбные отношения с детьми, недопустимость менторской позиции и порицания за неуспех; положительная эмоциональная оценка любого достижения учащегося со стороны ведущего группы, чтобы успех ребят переживался ими как радость; развитие у детей способности к самостоятельной оценке своей работы.

Прогнозируемые результаты: осознание детьми себя как личности (учащиеся осознанию собственную значимость и повышают самооценку; анализируют свои сильные и слабые стороны, ищут способы личностного развития; развивают и укрепляют чувство собственного достоинства); развитие интереса к личности другого человека; развитие умения вступать в субъект – субъектное взаимодействие с другими.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе теоретического анализа имеющихся по данной проблеме исследований, в качестве критериев субъектности в учебной деятельности мы рассматриваем сформированность учебной деятельности: наличие учебно-познавательного мотива в числе ведущих; умение ставить перед собой учебные задачи и уметь их решать посредством учебных действий, затем, соотносить учебные действия с образцом, а после, оценивать свою деятельность на разных этапах её осуществления.

Главным отличительным моментом развивающего обучения является изменение самого характера деятельности учащегося, когда "партнёром учителя является не ученик, а учащийся" [55,6]. В то время как при традиционном обучении деятельность учащегося носит репродуктивный характер (воспроизведение, выполнение заданий по алгоритму), в условиях развивающего обучения она является продуктивной. В процессе продуктивной деятельности ученик самостоятельно ищет решение нового для него задания, проблемы. Для этого ему нужно применять знания в новой ситуации, самому разрабатывать алгоритм решения стоящей перед ним проблемы. Учебная деятельность является полимотивированной, т.е. она связана не с одной, а с целым рядом потребностей. Мотив может быть внутренний, порождаемый самой деятельностью, и внешний, который в деятельности не создаётся. Мотив конкретизируется в целях, но если нет внутреннего мотива, то нет цели. Цель же является детерминантой, которая задаёт деятельность, т.е. если нет внутреннего мотива, то и нет деятельности. Только наличие учебно-познавательного мотива ведущим мотивом, определяет становление субъектности в учебной деятельности. В рамках системы развивающего обучения, рефлексия есть и цель, и средство учебной деятельности. Действия контроля и оценки, наряду с учебными задачами и действиями, выступают ступеньками, поднимаясь по которым, к концу младшего школьного возраста, проис-

ходит формирование теоретического мышления, характеристикой и венцом которого является содержательная рефлексия.

Исследовательские данные позволяют судить о неоднозначности и разнообразии влияния, оказываемого компьютерными играми на младших школьников и полагать, что в зависимости от мотивации, целей и условий деятельности, компьютерные игры могут быть использованы как для ухода в виртуальный мир, в котором трудности и проблемы реального мира отсутствуют, так и в качестве своеобразной творческой лаборатории, позволяющей приобрести новый психологический опыт. Существуют разные классификации игр. Наиболее привлекательными являются ролевые игры. Они способны увлечь ребёнка вплоть до утраты индивидуальности и отождествления себя с персонажем. Ребёнок становится объектом компьютерной игры, что не будет способствовать развитию субъектности в целом, в том числе и в учебной деятельности.

В ходе нашего исследования было выявлено, что к концу младшего школьного возраста компоненты учебной деятельности сформированы на среднем от максимального уровня, причём, такой компонент учебной деятельности, как "действия контроля", как утверждает А.К. Маркова [41, с. 52], "...с которого должно начинаться самостоятельное выполнение учебной деятельности", развит слабее остальных.

Толчком к операциональному развитию учебной деятельности служит мотивационный аспект учения. Ведущими мотивами учебной деятельности являются внешние (узко-личностные и широко социальные) мотивы. Эти мотивы стимулируются обществом. Узко-личностные мотивы побуждают детей к погоне за формальной успешностью, результатом, успехом. Цели этих детей весьма поверхностны: получить хорошую отметку, стать успешным, "реализовать общественный, а не личностный смысл". Наличие широко социальных мотивов в стане ведущих к концу младшего школьного возраста говорит о том, что младший школьник, имея конечную цель не видит промежу-

точных целей. Ученик не отдаёт себе отчёт в том, что он уже знает и чего ещё не знает, чему ещё надо учиться, о чём он узнает и чему научится, какими способами работы овладел и какими ещё предстоит овладеть. В таком учебном процессе отсутствует чёткая постановка ближних и дальних целей, т.е. учебных задач. Мотивы, порождаемые самой учебной деятельностью, внутренние - учебно-познавательные мотивы, еле заметны в иерархии мотивов учебной деятельности к концу младшего школьного возраста. Ученик не проявляет познавательную активность, его не интересует суть явлений и процесс решения. Стоит так же отметить, что "коммуникативный" мотив, который играет важнейшую роль в формировании учебной деятельности, представлен в мотивационной системе младших школьников самым слабо выраженным.

Результаты нашего исследования показывают, что большинство младших школьников (79,8%) к концу соответствующего возраста не способны отслеживать учебные цели, процессы и результаты своей деятельности; осознавать внутренние изменения, а также осознавать себя как изменяющуюся личность, как субъекта учебной деятельности, другими словами, не способны на содержательную рефлексию.

В соответствии с результатами нашего исследования, большинство (45,7%) младших школьников находятся на среднем уровне компьютерной вовлечённости в компьютерные игры. Компьютерная игра выступает для них важной частью жизни, выполняя компенсаторные функции. Она является средством общения и взаимодействия ребёнка. Интерес к компьютерной игре побуждается достижением в ней всё более высоких результатов, т.е. игра выступает самоцелью. Отметим тот факт, что шкала родительского отношения к компьютерной игре на естественном уровне вовлечённости в компьютерные игры сильно выражена, а на зависимом - слабо, это говорит о том, что лимитирование времени компьютерной игры способствует более нейтральному отношению к ней, а, поощрение игровой компьютерной увлечённости младших школьников со стороны родителей, приводит их к ещё большей во-

влечённости, впрочем, это очевидно. Процент мальчиков (73%) на среднем и зависимом уровне вовлечённости в компьютерные игры гораздо выше процента девочек (27%). Антропогенез мужской природы, нацеленный на достижения всё более высоких результатов, превосходству над собой и противником, находит своё извержение в компьютерных играх.

Самой привлекательной игрой в младшем школьном возрасте является "симулятор выживания". Это связано с появлением у учащегося "чувства взрослости". Данный вид игр выступает подспорьем для социального проявления себя. Мобильное устройство оказалось самым популярным техническим средством для осуществления компьютерной игры, что не удивительно, в связи с его легко доступностью, распространённостью, удобностью. Так же, младших школьников привлекает наблюдение за ходом игры другого человека без непосредственного вмешательства. Это можно расценить и как стремление к компьютерным играм, "быть в игре, пусть даже вне игры" или как своеобразный способ коммуникации в младшем школьном возрасте.

По результатам нашего исследования видно, что существуют значимые корреляционные связи между компонентами учебной деятельности и компонентами вовлечённости в компьютерные игры. Чем сильнее увлечённость компьютерными играми, тем слабее побуждение проявлять интеллектуальную активность, думать и рассуждать на уроке. Ведущий узколичностный мотив младшего школьника в учебной деятельности переносится в виртуальное пространство, и теперь, этот мотив движет ребёнка на достижение всё больших результатов в компьютерной игре, что усиливает его игровую компьютерную вовлечённость, которая, в свою очередь, - усиливаясь, подпитывает ведущий узко-личностный мотив. Получается замкнутый круг. Может ли игровая компьютерная деятельность быть самодостаточной, т.е. способной возвращать в себе субъектов деятельности? Для ответа на этот вопрос нам необходимо выделить её компоненты: мотивация, выполняемые действия, контроль и оценка своих действий; что до

задач игровой компьютерной деятельности, то они всегда поступают извне. Задачи такой деятельности запрограммированы разработчиком игры. Эта тенденция сказывается на учебной деятельности, когда младший школьник не способен самостоятельно поставить перед собой учебную задачу, а может быть, не сформированность данного компонента в учебной деятельности приводит младшего школьника к поиску такого вида деятельности, где постановка задач не требуется. В любом случае, они значимо взаимосвязаны. Дальнейшие: учебные действия, действия контроля и оценки являются лишь фикцией, чем и подтверждается их слабая сформированность к концу младшего школьного и значимая корреляционная связь с компонентами вовлечённости в компьютерные игры. В связи с вышеизложенным, мы можем сказать, что наша гипотеза подтверждается.

Нами была разработана и проведена программа развития субъектности младших школьников в учебной деятельности. В её создании мы отталкивались от того, что активность, самостоятельность, рефлексия, осознание своего права выбора и несение ответственности за этот выбор, понимание и принятие другого способствуют развитию субъектности в учебной деятельности. Была выбрана коллективная форма работы, т.к. она играет важнейшую роль в формировании учебной деятельности, причём, судя по мотивационной системе, коммуникативный мотив занимает последнее место в иерархии мотивов и нуждается в подкреплении. Использование групповых форм обучения втягивает в активную работу даже «глухих» учащихся. Данная программа позволит детям осознавать себя как личность (собственную значимость и самооценку); анализировать свои сильные и слабые стороны, искать способы личностного развития; развить и укрепить чувство собственного достоинства; развить интереса к личности другого человека; развить умение вступать в субъект – субъектное взаимодействие с другими людьми.

Для полноты всей картины, необходимы дальнейшие исследования влияния игровой компьютерной увлечённости на новообразования младшего

школьника, а так же, надлежит изучить готовность к переходу в пятый класс детей на зависимом уровне вовлечённости в компьютерные игры.

Список использованных источников

1. Абульханова, К. А. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений [Текст] / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. - № 5. – С. 5-14.
2. Антохина В.А. Развивающее обучение в современной школьной практике: тенденции, противоречия, перспективы // Психологическая наука и образование. 2003. № 3.
3. Архиреева Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 2. С. 38–47.
4. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1990. – 367 с
5. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Кобелев В.В, Тихомиров О.К. Психологические последствия информатизации: психологические аспекты//Психологический журнал. 1999. N 2.
6. Божович Е.Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника, как субъекта учения./ Е.Д. Божович. - М.:ПЕР СЭ, 2000. — 255 с.
7. Божович Е.Д. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е. Д. Божович. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 400 с.
8. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в изменяющемся обществе (статья вторая) [Текст] /А.В. Брушлинский // Психологический журнал. 1997. – Т. 18. – № 2. – С. 18-33.
9. В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. — Ереван : Луйс, 1981. — 218, [2] с.
10. Волкова Е.Н. Исследование структуры субъектности в младшем подростковом возрасте с разным уровнем игровой компьютерной зависимости [Текст]/ Е.Н. Волкова, А.В. Гришина // Психологическая наука и образование. - 2015. - №1.- С. 69-79с.

11. Волкова Е.Н. Оценка распространённости игровой компьютерной зависимости у младших школьников [Текст]/ Е.Н. Волкова, А.В. Гришина // Вестник Мининского университета. - 2014. - №3.- С. 69-79.
12. Волкова Е.Н. Психологические факторы формирования игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте[Текст]/ Е.Н. Волкова, А.В. Гришина // Психологический журнал. том 35.- 2015. - №2.
13. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с. - (Психология: Классические труды).
14. Гальперин П. Я. О методе поэтапного формирования действий // Вопросы психологии. – 1969. – № 1 – С. 15–25.
15. Гуляева Е.В., Соловьева Ю.А. Компьютерные игры в жизни дошкольников // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 5–12.
16. Гуткина Н.И., Печенков В.В. Динамика учебной мотивации учащихся от второго к третьему классу // Вестник практической психологии образования. 2006. № 4. С. 46–50.
17. Давыдов В. В. (ред.) Психическое развитие младших школьников. М., 1990.
18. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Интор, 1972. - 265 с.
19. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М. : Интор, 1996. – 554 с.
20. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление М., 1989.
21. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. № 6. Р. 13 – 26.
22. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования - М Педагогика, 1986 - 240 с. - (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР)
23. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3—4.
24. Давыдов, В.В., Варданян, А.У. Учебная деятельность и моделирование.- Ер.: Луйс, 1981.-220 с.
25. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М.: Изд-ва "Лантерна", "Вита", 1995.- 150 с.
26. Дусавицкий А.К. Из опыта экспериментального изучения динамики познавательных интересов младших школьников.- В кн.: Экспериментальное

- исследование по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе. Часть 2. Тбилиси, 1974 г., с 144.
- 27.Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР/ А.З. Зак. - М.: Педагогика, 1984. - 152 с.
28. Занков, Л.В. Обучение и развитие // Л.В. Занков.- М: Просвещение, 1975. - 150 с., с. 97
- 29.Зельцерман Б.А., Роголёва Н.В. Как проявляется субъектность в учебной деятельности [Электр. ресурс]/ Б.А. Зельцерман, Н.В. Роголёва. -URL: http://www.experiment.lv./rus/biblio/vremja_exp/3.htm
- 30.Зимняя И.А. Педагогическая психология -- Ростов-на-Дону:Феникс,1997.- 480с
- 31.Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002...
- 32.Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
- 33.Иванов М.С. Формирование увлечённости от ролевых компьютерных игр/ М.С. Иванов//Психология зависимости, 2013 г., том26, .1, с 143 - 169.
- 34.Книжникова С. В., Серая Ю. В. Компьютерные игры как фактор формирования агрессивных и аутоагрессивных установок личности подростка // Научно-методический журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. –С. 82–87.
- 35.Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 100–109. doi:10.17759/chp.2015110309
- 36.Левина И.Л. О субъектности субъекта учебной деятельности [Текст]/ И.Л. Левина//Педагогика и психология. - 2012.- №6.- С. 89-96
- 37.Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
- 38.Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3 - е изд. М., 1979, с. 513
- 39.Липчанская И. А. Становление субъектного опыта ребенка 7-9 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения: дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 200 с

- 40.Макалатия А.Г. Мотивация в компьютерных играх/ А.Г. Макалатия// 3-я российская конференция по экологической психологии (Москва 15-17 сентября 2003г.) : тез. - М., 2003. - с. 358-361
- 41.Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М., 1983. — 95 с.
- 42.Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
- 43.Матюхина М. В.. В. Вопросы формирования мотивации учения у младших школьников на уроке. — В сб.: Проблемы урока в свете комплексного подхода к воспитанию и обучению школьников. Волгоград, 1980. С. 105—114.
- 44.Матюхина М.В. Мотивация младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – С. 304.
- 45.Матюхина М.В., Спиридонова С.Б. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: Учебное пособие. – Волгоград: Перемена, 2005
- 46.Михайлова Е. В. Формирование субъектного познавательного опыта учащихся индивидуализированными средствами обучения: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2008. 192 с
- 47.Могдалева Е.И. Компьютер: друг или враг. [Электронный ресурс]. Режим доступа:URL: <http://www.junior.by/74-kompyuter-drug-ili-vrag.html> (дата обращения: 26.05.2012)
- 48.Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 49–61.
- 49.Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С.5-19.
- 50.Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 232 с.
- 51.Подшивалова Е.П., Цукерман Г.А. Становление субъекта учебной деятельности (трехлетнее лонгитюдное исследование младших школьников) // Психологическая наука и образование. 2003. № 2.
- 52.Психология обучения младшего школьника, Эльконин Д.Б.[Электронный ресурс] – Электрон. текстовые дан. – Москва: [б.и.], 2000. – Режим доступа <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-2391.htm>

53. Радеева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры. Электронная версия: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10345.php>
54. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. - Томск: "Пеленг", 1997. - 288 с. - (Б-ка Развивающего Обучения; Выпуск 19).
55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб.: Питер Ком, 1999. - 720 с.: (Серия "Мастера психологии")
56. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. – Воронеж: Институт практической психологии, 1996. – 384 с.
57. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. - М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. - 224 с.
58. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000.
59. Стародубцева Е.В. Проблемы диагностики регуляторного опыта младших школьников [Текст]/ Е.В. Стародубцева//Альманах современной науки и образования.- 2013.-№3.-С.177-189
60. Стахнева Л.А. Субъектность как предмет психологического исследования [Текст] /Л.А. Стахнева// Психологический журнал.- 2011.- Т.34.-№6- С.23-30.
61. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми// Вестник МГУ. 2001 г. Сер. 14. Психология, 3.
62. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990, с. 350
63. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. - Томск : Пеленг, 1993. - 268 с.
64. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся?- М. Рига , 2000, с 187
65. Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии 1999. № 6.
66. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии 2001. № 5.
67. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.

Мониторинг учебной деятельности для изучения структурных компонентов УД (А.Ю. Зайцева; цит. по работе М.А. Резниченко "Психологические аспекты деятельности учителя")

Инструкция. Прочитайте нижеперечисленные уровни компонентов учебной деятельности и дайте оценку их сформированности.

Уровни сформированности учебно-познавательно интереса

<i>№ n/n</i>	<i>Название уровня</i>	<i>Основной диагностический признак</i>	<i>Дополнительные диагностические признаки</i>
1	Отсутствие интереса	Интерес практически не обнаруживается (исключение, положительные реакции на яркий и забавный материал).	Безличное или отрицательное отношение к решению любых учебных задач; более охотно выполняет привычные действия, чем осваивает новые
2	Реакция на новизну	Положительные реакции выступают только на новый материал, касающийся конкретных факторов (но не теории).	Оживляется, задаёт вопросы о новом фактическом материале; включается в выполнение задания, связанного с ним, однако длительный устойчивой активности не проявляет.
3	Любопытство	Положительные реакции возникают только на новый теоретический материал (но не на способы решения задач)	Оживляется, задаёт вопросы достаточно часто, включается в выполнение заданий часто, но интерес быстро пропадает. в выполнение заданий часто, но

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

Уровни сформированности целеполагания

<i>№ n/n</i>	<i>Название уровня</i>	<i>Основной диагностический признак</i>	<i>Дополнительные диагностические</i>
------------------	------------------------	---	---

			<i>признаки</i>
1.	Отсутствие цели	Предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведёт себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требований.	Плохо различает учебные задачи разного типа, отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделять промежуточные цели; нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя; не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.
2.	Принятие практической задачи	Принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических не ориентируется.	Осознаёт, что надо делать и что он уже сделал в процессе решения практической задачи, и может ответить на соответствующие вопросы; выделяет промежуточные цели; в отношении теоретических задач не может дать отчёта о своих действиях и не может осуществлять целенаправленных действий.
3.	Переопределение познавательной задачи в практическую	Принимает познавательную задачу, осознаёт её требование, но в процессе решения подменяет познавательную задачу	Охотно включается в решение познавательной задачи и отвечает на вопросы о её содержании; возникшая

		практической.	познавательная цель крайне неустойчива, при выполнении задания ориентируется лишь на практическую его часть и фактически не достигает познавательной цели.
4.	Принятие познавательной цели	Принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; чётко выполняется требование познавательной задачи.	Охотно осуществляет решение познавательной задачи, не изменяя её (не подменяя практической задачей и не выходя за её требования), чётко может дать отчёт о своих действиях после выполнения задания.
5.	Переопределение практической задачи в познавательную	Столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действия в соответствии с ней.	Невозможность решить НОВУЮ практическую задачу объясняет именно отсутствием адекватных способов; чётко осознаёт свою цель и структуру найденного способа и может дать о них отчёт.
6.	Самостоятельная постановка новых учебных целей	Самостоятельно новые познавательные цели без какой-либо стимуляции извне, в том числе и со стороны новой практической задачи; цели выходят за пределы требований программы.	По собственной инициативе выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования, активность направлена на содержание способов

			действия и на применение в различных условиях.
--	--	--	--

Уровни сформированности учебных действий

<i>№ n/n</i>	<i>Название уровня</i>	<i>Основной диагностический признак</i>	<i>Дополнительные диагностические признаки</i>
1.	Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	Не может выполнять учебные действия как таковые; может выполнять лишь отдельные операции без их внутренней связи друг с другом или копировать внешнюю форму действия.	Не осознаёт содержание учебных действий и не может дать отчёта о них; ни самостоятельно, ни с помощью учителя (за исключением прямого показа); не способен выполнять учебные действия; навыки образуются с трудом и оказываются крайне неустойчивыми.
2.	Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	Содержание действий и операционный состав осознаются, приступает к выполнению действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно.	Может дать отчёт о своих действиях, но затрудняется в их практической воплощении; помощь учителя принимает сравнительно легко; эффективно работает при пооперационном контроле, самостоятельные учебные действия практически отсутствуют.

3.	Неадекватный перенос учебных действий	Ребёнок самостоятельно применяет усвоенный способ действия к решению новой задачи, однако не способен внести в него даже небольшие изменения, что бы приноровить его к условиям задачи.	Усвоенный способ применяется "слепо", не соотнося его с условиями задачи; такое соотнесение и перестройку действия может осуществить лишь с помощью учителя, а не самостоятельно; при неизменности условий способен успешно выполнять действия самостоятельно.
4 .	Адекватный перенос учебных действий	Умеет обнаруживать несоответствие новой задачи и усвоенного способа; пытается самостоятельно перестроить известный ему способ, однако может это правильно сделать только при помощи учителя.	Достаточно полно анализирует УСЛОВИЯ задачи и чётко соотносит их с известными способами; легко принимает косвенную помощь учителя; осознаёт и готов описать причины своих затруднений и особенности нового способа действия.
5.	Самостоятельное построение учебных действий	Решая новую задачу самостоятельно строит новый способ действия или модифицирует известный ему способ, делая это постепенно, шаг за шагом, и в конце без какой-либо помощи извне правильно решает задачу.	Критически оценивает свои действия на всех этапах решения задачи, может дать отчёт о них; нахождение нового способа осуществляет медленно, неуверенно, с частым обращением к повторному анализу условий задачи, но на всех этапах полностью

			самостоятельно.
6.	Обобщение учебных действий	Опирается на принципы построения способа действия и решает новую задачу с хода, выводя новый способ из этого принципа, а не из модификации известного частного способа.	Овладевая новым способом действия осознаёт не только его состав, но и принципы его построения (т.е. то, на чём он основан), осознаёт сходство между различными модификациями и их связи с условиями задачи.

Уровни сформированности действий контроля.

<i>№ n/n</i>	<i>Название уровня</i>	<i>Основной диагностический признак</i>	<i>Дополнительные диагностические признаки</i>
1.	Отсутствие контроля	Учебные действия не контролируются, не соотносятся со схемой: допущенные ошибки не замечаются и не исправляются даже в отношении многократно повторенных действий	Не умеет обнаружить и исправить ошибку даже по просьбе учителя; в отношении неоднократно повторенных действий часто допускает одни и те же ошибки; некритически относится к исправленным ошибкам в своих работах и не замечает ошибок других учеников.
2.	Контроль на уровне непроизвольного	В отношении многократно повторенных действий может, хотя и не	Действуя как бы неосознанно, предугадывает

	внимания	систематически, неосознанно фиксировать факт расхождения действий и произвольно запомненной схемы; заметив и исправив ошибку не может обосновать своих действий.	правильное направление действий; часто допускает одни и те же ошибки; сделанные ошибки исправляет неуверенно; в малознакомых действиях ошибки допускает чаще, чем в знакомых, и не исправляет.
3.	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	При выполнении нового действия введённая его схема осознаётся, однако затруднённо одновременное выполнение учебных действий и их соотнесение со схемой; ретроспективно такое соотнесение прodelывает, ошибки исправляет и обосновывает.	В процессе решения не использует усвоенную схему, а после её решения, в особенности по просьбе учителя, может соотнести его со схемой, найти и исправить ошибки; в многократно повторенных действиях ошибок не допускает или легко их исправляет.
4.	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания	Непосредственно в процессе выполнения действий ученик ориентируется на усвоенную им обобщённую схему и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допускает ошибок.	Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, правильно объясняет свои действия; осознанно контролирует процесс решения задачи другими учениками; столкнувшись с новой

			задачей, не может скорректировать применяемую схему, не контролирует её адекватность новым условиям.
5.	Потенциальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу, успешно применяет к ней старую, неадекватную схему, однако с помощью учителя обнаруживает неадекватность схемы новым условиям и пытается внести в действия коррективы.	Задания, соответствующие схеме, выполняются уверенно и безошибочно; без помощи учителя не может обнаружить несоответствие усвоенной схемы новым условиям.
6.	Актуальный рефлексивный контроль	Решая новую задачу самостоятельно обнаруживает ошибки вызванные несоответствием схемы и новых условий задачи, и самостоятельно вносит коррективы в схему, совершая действия безошибочно.	Успешно контролирует не только соответствие выполняемых действий их схеме, но и соответствие самой схемы изменившимся условиям задачи; в ряде случаев вносит коррекции в схему действий ещё до начала их фактического выполнения.

Уровни сформированности действий оценки

<i>№ n/n</i>	<i>Название уровня</i>	<i>Основной диагностический признак</i>	<i>Дополнительные диагностические признаки</i>
------------------	------------------------	---	--

1.	Отсутствие оценки	Ученик не умеет и не испытывает потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни даже по просьбе учителя	Всецело полагается на отметку учителя, воспринимает её некритически (даже в случае явного занижения), не воспринимает аргументацию оценки; не может оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи.
2.	Неадекватная ретроспективная оценка	Ученик не умеет, не пытается оценить свои действия, но испытывает потребность в получении внешней оценки своих действий, ориентирован на отметки учителя.	Пытаясь по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируется не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи.
3.	Адекватная ретроспективная оценка	Умеет самостоятельно ценить свои действия и обосновать правильность или ошибочность результата соотнося его со схемой действия.	Критически относится к отметкам учителя (в том числе и к завышенным); не может оценить своих возможностей решением новой задачи и не пытается этого делать; может оценить действия других учеников.
4.	Неадекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, пытается оценить свои возможности относительно её решения, однако при этом учитывает лишь факт её знакомости или незнакомости, а не	Свободно и аргументировано оценивает уже решённые им задачи; пытаясь оценивать свои возможности в решении новых задач,

		возможности изменения известных ему способов действия.	часто допускает ошибки, учитывает лишь внешние признаки задачи, а не её структуру, не может этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя.
5.	Потенциально адекватная прогностическая оценка	Приступая к решению новой задачи, может с помощью, но не самостоятельно, оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия.	Может с помощью учителя, но не самостоятельно, обосновать свою возможность или невозможность решить стоящую перед ним задачу, опираясь на анализ известных ему способов действия, делает это неуверенно, с трудом.
6.	Актуально-адекватная прогностическая задача.	Приступая к решению новой задачи, может самостоятельно оценить свои возможности в её решении, учитывая возможное изменение известных ему способов действия.	Самостоятельно обосновывает ещё до решения задачи свою возможность или невозможность её решать, исходя из чёткого осознания специфики усвоенных им способов в их вариации, а также их применения.

Обработка результатов.

Фамилия ученика	Показатели сформированности учебной деятельности (по 6-ти бальной шкале)					Средний балл
	Учебно-познавательный интерес	Целеполагание	Действия			
			Учебные	Контроля	Оценки	

"Диагностика учебной мотивации школьников" (М.В. Матюхиной)

Инструкция: диагностика состоит из трёх серий

Первая серия. Испытуемым дают бланки, на каждом из которых написаны суждения. Испытуемому необходимо отметить ячейку напротив суждения в соответствии с градацией его значения ("совсем не имеет значения", "имеет очень малое значение", "имеет небольшое значение", "имеет значение", "суждение имеет очень важное значение").

Вторая серия. Из всех суждений надо записать номера только 7 из них, которые, по мнению испытуемого, особенно важные.

Третья серия. Из всех суждений надо записать номера только 3 из них, которые особенно важны для испытуемого.

№	"Совсем не имеет значения"	"Имеет очень малое значение"	"Имеет небольшое значение"	"Имеет значение"	"Суждение имеет очень важное"

						значение"
1	Понимаю, что ученик должен хорошо учиться.					
2	Стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя.					
3	Хочу окончить школу и учиться дальше.					
4	Хочу быть культурным и развитым человеком.					
5	Хочу получать хорошие отметки.					
6	Хочу получать одобрение учителей и родителей.					
7	Хочу, чтобы товарищи были всегда хорошего мнения обо мне.					
8	Хочу, чтобы					

	в классе у меня было много друзей.					
9	Хочу быть лучшим учеником в классе.					
10	Хочу, чтобы мои ответы на уроках были всегда лучше всех.					
11	Хочу, чтобы не ругали родители и учителя.					
12	Не хочу получать плохие отметки.					
13	Люблю узнавать новое.					
14	Нравится, когда учитель рассказывает что-то интересное.					
15	Люблю думать, рассуждать на уроке.					
16	Люблю брать сложные					

	задания, преодолевать трудности.					
17	Мне интересно беседовать с учителем на разные темы.					
18	Мне больше нравится выполнять учебное задание в группе, чем одному.					
19	Люблю решать задачи разными способами.					
20	Люблю все новое и необычное.					
21	Хочу учиться только на «4» и «5».					
22	Хочу добиться в будущем больших успехов.					

Из тех же предложений выберите только 7, которые, по вашему мнению, особенно важны (напишите их номера) _____

Из тех же предложений выберите только 3, которые, по вашему мнению, особенно важны (напишите их номера) _____

Обработка результатов и критерии оценки:

Мотивы: долга и ответственности: 1 – 2 суждения; самоопределения и самосовершенствования: 3 – 4; благополучия: 5 – 6; аффилиации: 7 - 8; престижа: 9 – 10; избегания неудачи: 11 – 12; учебно-познавательные (содержание учения): 13 – 14; учебно-познавательные (процесс учения): 15 – 16; коммуникативные: 17 – 18; творческой самореализации: 19 – 20; достижения успеха: 21 – 22.

При обработке результатов учитываются только случаи совпадения, когда в двух или трех сериях у испытуемого наблюдались одинаковые ответы, в противном случае, выбор считается случайным и не учитывается

Методика "Почтальон" для определения рефлексии (содержательной и ситуативной) (А.З. Зака)

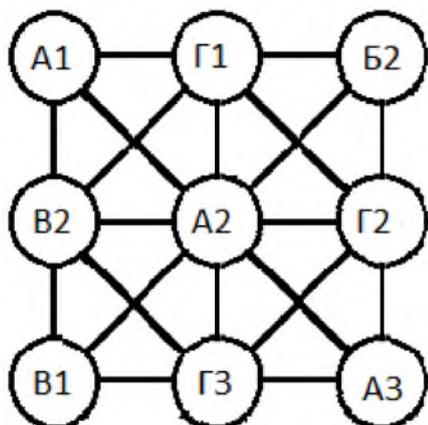
Проведение диагностического занятия

Групповое занятие для определения различий в развитии рефлексии у младших школьников строится следующим образом.

1. Учитель, проводящий занятие приходит в класс с комплексом бланков, где имеются условия задач, и чистыми листами бумаги для записи решения.

2. После того, как дети подпишут листы, им говорится: "Сегодня будем решать интересные задачи. Посмотрите на доску",-до начала занятия или в то

время, пока дети пишут фамилия на чистых листах бумаги, учитель чертит на доске игровое поле для решения задач методики "почтальон".



3. "На доске нарисованы девять кругов. Это домики. В них живут жители - буква и цифра. Между кругами есть линии. Это дорожки. По ним ходит почтальон и разносит письма. При этом почтальон соблюдает правило своего движения: если дорожка соединяет домики, где есть одинаковый житель, то по такой дорожке можно идти. Если дорожка соединяет домики, где живут разные жители, то по такой дорожке идти нельзя. Давайте решать задачи, где почтальон ходит по дорожкам. Куда может пойти почтальон из В1?... Этот домик в самом углу, в низу. Кто догадался?...Верно, он может пойти только в домик В2, потому что домики А2 и Г3 ему нельзя идти - домики В1 и А2, В1 и Г3 не имеют одинаковых жителей.

Подумайте ещё: куда может пойти почтальон из А3?... Верно, только в Г3, потому что в Г3 и А3 есть одинаковый житель.

4. Ещё одна задача, где нужно узнать один промежуточный домик, - учитель записывает на доске условие новой задачи: Г3 - ? - Б2

"Здесь записано, что из Г3 почтальон попал в неизвестный домик (он обозначается знаком вопроса) и далее в Б2. Кто скажет ответ?... Верно, неизвестный домик, промежуточный домик - Г2. Ответ к задачам

"почтальон" записывается рядом с условием задачи в круге: вот так, - учитель записывает ответ на доске: ГЗ - ? - В2 (Г2)

5. "Теперь одну задачу с двумя дорожками и одним неизвестным домиком решите сами. У себя на листах с фамилиями запишите такое условие задачи", учитель записывает условие на доске: АЗ - ? - В2

"Подумайте и напишите рядом ответ - название неизвестного домика в круге".

6. Дети решают задачу, а учитель ходит по классу и контролирует работу детей, помогая тем, кому трудно.

7. "Проверим задачу, верно, домик - А2, записываем ответ в круг", - учитель записывает ответ на доске.

8. "Вот так решаются задачи "почтальон", где нужно найти промежуточные домики. Если один домик нужно найти, то ответ пишется в круге, а если два, то в двух кругах"

9. Теперь вам будут розданы листы, где есть задачи "почтальон", которые вы будете сегодня решать", - учитель раздаёт бланки.

10. "Посмотрите на лист с задачами. Наверху листа имеются две задачи. В середине листа ещё одна задача. В каждой задаче нужно найти два неизвестных домика и написать их название в кругах, - так, как мы это делали на доске." Это первая часть нашей работы".

11. Дети решают три задачи, а учитель ходит по классу и помогает записывать ответы.

12. Спустя некоторое время (10-15 минут), когда большинство детей уже решило три задачи, учитель снова обращается к детям: "Теперь посмотрите, что написано в нижней части листа с задачами. Там написаны пять мнений об этих трёх задачах. Прочитайте эти мнения, подумайте и

выберите одно мнение, которое вы считаете самым правильным. После этого укажите номер этого мнения на листе с фамилией и коротко напишите, почему это мнение самое правильное. Выбирайте самостоятельно, т.к. задачи у всех разные".

Бланки собираются.

Обработка результатов: Результаты решения задач можно обрабатывать сверяясь с ключом, в котором представлены решения трёх задач каждого из вариантов бланка. Относительно выбора мнений представленных в каждом бланке, следует отметить, что правильным является мнение 4, поскольку задачи 1 и 3 относятся по построению маршрута передвижения "почтальона" к одному типу задач, где прямой путь от начального к конечному блокирован. В тоже время, в задаче 2 возможен прямой путь.

Истолкование результатов: В методике "почтальон" используются три задачи двух типов. К первому типу относятся задачи №1 и №3, а ко второму №2. В задачах №1 и №3 почтальон от начального домика к конечному движется по ломаной линии, а в задаче №2 по прямой. Переход от решения задачи №1 к №2 и далее, к задаче №3 создаёт благоприятные возможности для обращения детей к собственным действиям по решению задач, к рассмотрению особенностей перемещения почтальона в каждой задаче и, следовательно, для обобщения способа решения задач №1 и №3, для узнавания способа решения задач друг в друге.

Если ребёнок после успешного решения трёх задач выбрал мнение №4, считая его правильным, "...потому что там и там почтальон ходит углами или по извилистой линии", то можно полагать, что при решении задач он обобщённо рассматривал способы своих действий, осуществляя содержательную рефлекссию.

Если ребёнок успешно решил три задачи, но после этого выбрал мнения любое другое, кроме мнения №4, то можно полагать, что при решении задач, он не соотносил своих действий в разных условиях, не обобщал эти способы, рассматривал их как отдельные, никак не связанные, осуществляя, тем самым, ситуативную рефлексию.

КЛЮЧ к бланку 1

Задача 1: А1 - ? - ? - В2; ответ: Б1, Б2.

Задача 2: Е1 - ? - ? - Ж3; ответ: Е2, Ж2.

Задача 3: Р1 - ? - ? - С3; ответ: Р2, С2.

КЛЮЧ к бланку 2

Задача 1: Ж1 - ? - ? - В2; ответ: С1, Б2.

Задача 2: В1 - ? - ? - Р3; ответ: Б2, Ж2.

Задача 3: А1 - ? - ? - С3; ответ: Р1, Р2.

КЛЮЧ к бланку 1

Задача 1: А2 - ? - ? - В1; ответ: Б1, Б2.

Задача 2: Е1 - ? - ? - Ж4; ответ: Е2, Ж2.

Задача 3: В1 - ? - ? - Р1; ответ: Р2, С2.

КЛЮЧ к бланку 2

Задача 1: В1 - ? - ? - В2; ответ: В3, Б4.

Задача 2: Б1 - ? - ? - С2; ответ: Е5, Ж5.

Задача 3: Б3 - ? - ? - С1; ответ: Р5, Р6.

Тест - опросник степени увлечённости компьютерными играми, (А.В. Гришина)

Опросник содержит 22 вопроса, определяющих 5 основных шкал: эмоциональное отношение к КИ; самоконтроль в КИ; целевая направленность на КИ; родительское отношение к КИ; предпочтение виртуального общения реальному. Предлагаемый вам тест содержит 22 вопроса с 6 вариантами ответов: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «очень часто», «постоянно».

1. Шкала эмоционального отношения к КИ.

Высокий показатель свидетельствует о высоком уровне эмоциональной привлекательности КИ для ребенка. Игра выступает средством разрядки психоэмоционального напряжения, средством компенсации неудовлетворенных потребностей личности (в общении, родительской заботе и т.д.). В ходе КИ подросток испытывает ощущение эмоционального подъема. Низкий показатель указывает на незначительный уровень эмоциональной привлекательности КИ для ребенка. Игра является одним из досуговых занятий.

2. Шкала самоконтроля в КИ.

Высокий показатель свидетельствует о низком уровне самоконтроля подростка в КИ. Как правило, ребенок не хочет прерывать КИ, раздражается при вынужденном отвлечении от игры и не способен спланировать окончание игры. Низкий показатель свидетельствует о наличии самоконтроля над процессом КИ, ребенок может отвлечься от игры, если это необходимо; способен спланировать окончание игры.

3. Шкала целевой направленности на КИ.

Высокий показатель — свидетельство азартной вовлеченности в КИ, постоянного стремления к достижению все более высоких результатов. Низкий показатель говорит об умеренном стремлении к достижению все более высоких результатов в компьютерной игре; КИ выступает как средство досуга и не является самоцелью.

4. Шкала родительского отношения к КИ.

Высокий показатель указывает на негативное отношение родителей к КИ. Родители запрещают КИ или серьезно лимитируют время игры.

Низкий показатель свидетельствует о положительном отношении родителей к КИ. Родители сами инициируют активность детей, связанную с КИ: покупают новинки, удовлетворены занятостью ребенка дома за КИ.

5. Шкала предпочтения виртуального общения в КИ реальному общению.

Высокий показатель по шкале указывает на то, что КИ выступает средством общения и самоутверждения ребенка, подменяя собой процесс реального взаимодействия. Низкий показатель — на то, что КИ не заменяет реального общения ребенка и является дополнительным средством коммуникации.

		Никогда	Редко	Иногда	Часто	Очень часто	Постоянно
1	Играете ли вы в компьютерные игры?						
2	Запрещают ли родители играть вам в компьютерные игры из-за того, что вы тратите на них слишком много времени?						
3	Откладываете ли вы выполнение школьных домашних заданий, чтобы поиграть за						

	компьютером?						
4	Чувствуете ли вы себя раздраженным, если по каким-то причинам вам необходимо прекратить компьютерную игру?						
5	Расстраиваетесь ли вы, если в течение дня вам не удастся поиграть за компьютером?						
6	Думаете ли вы о результатах, достигнутых в компьютерной игре?						
7	Планируете ли вы повысить уровень своих результатов в игре?						
8	Приходилось ли вам засиживаться за компьютерной игрой допоздна?						
9	Чувствуете ли вы тягу к компьютерным						

	играм?						
10	Отказываетесь ли вы от общения с друзьями, чтобы поиграть за компьютером?						
11	Случалось ли вам тратить на компьютерные игры деньги, которые были предназначены для других целей?						
12	Приходилось ли вам играть за компьютером более 5 часов в день?						
13	Предпочитаете ли вы компьютерную игру чтению интересной книги или просмотру фильма?						
14	Играете ли вы с друзьями в компьютерные игры?						
15	Замечаете ли вы, как летит время, пока вы играете в компьютерную						

	игру?						
16	Как часто вы играли бы в компьютерные игры, если бы у вас была такая возможность?						
17	Случалось ли вам скрывать от родителей, что вы играли за компьютером?						
18	Используете ли вы компьютерную игру для того, чтобы уйти от проблем или от плохого настроения?						
19	Обсуждаете ли вы результаты компьютерных игр с друзьями?						
20	Злитесь ли вы, когда вас кто-то отвлекает от компьютерной игры?						
21	Случалось ли вам уставать из-за того, что вы слишком						

	долго играли за компьютером?						
22	Стремитесь ли вы все свое свободное время играть за компьютером?						

Обработка результатов

При обработке результатов исследования необходимо использовать ключ, который сравнивается с ответами испытуемого. Каждому ответу испытуемого присваивается балл от 1 до 6 в соответствии с предложенными градациями ответов: «никогда» — 1 балл; «редко» — 2; «иногда» — 3; «часто» — 4; «очень часто» — 5; «постоянно» — 6 баллов.

1. Шкала уровня эмоционального отношения к КИ, суммарный показатель (Иэ) — 5 пунктов (номера вопросов: 4, 5, 13, 18, 20).
2. Шкала уровня самоконтроля в КИ, суммарный показатель (Ис) — 9 пунктов (номера вопросов: 3, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 21, 22).
3. Шкала уровня целевой направленности на КИ, суммарный показатель (Иц) — 3 пункта (номера вопросов: 1, 6, 7)
4. Шкала уровня родительского отношения к тому, что дети играют в КИ, суммарный показатель (Ир) — 2 пункта (номера вопросов: 2, 17).
5. Шкала уровня предпочтения общения с героями КИ реальному общению, суммарный показатель (Ию) — 3 пункта (номера вопросов: 10, 14, 19).

В ходе исследования была выявлена высокая степень взаимосвязи шкалы 3 (Иц) с остальными шкалами опросника (значение коэффициента множественной корреляции $R=0.86$, $p<0.001$). На основании полученных данных можно сделать вывод, что степень увлеченности КИ во многом определяется уровнем целевой направленности на КИ.

В результате проведенного анализа функциональной зависимости, характеризующей взаимосвязь между шкалой 3 (Иц) с другими шкалами опросника, была построена регрессионная модель (***) — $p<0.001$):

$$Икз=0.21***\times Иэ + 0.43***\times Ис + 0.08***\times Ир + 0.34***\times Ио + 0.3$$

Доля вариации изменения уровня Иц на 86% объясняется по полученному уравнению регрессии вариациями изменений уровней Иэ, Ис, Ир и Ио.

Для получения количественного показателя уровня увлеченности младших подростков КИ в соответствии с ключом подсчитывается количество баллов по каждой шкале опросника. Затем полученные показатели подставляются в уравнение множественной регрессии.

Истолкование результатов: На основании разработанного теста по индексам степени интереса к КИ выделены следующие 3 уровня вовлеченности в КИ:

1 — *естественный* уровень (от 6 до 11 баллов): КИ носит характер развлечения, не имеющего негативных последствий. Дети контролируют свою игровую активность, редко играют и думают об игре;

2 — *средний* (от 12 до 21 баллов): КИ является важной частью жизни подростка; его внимание сфокусировано на определенных видах КИ, но при этом он не теряет контроля над частотой игровых сеансов и временными затратами на игру; КИ выполняет компенсаторные функции.

3 — *зависимость* (от 22 до 37 баллов): КИ занимает все свободное время; подросток думает о КИ, о достигнутых результатах, стремится повысить уровень этих результатов.

"Тест – опросник игровых и жанровых предпочтений компьютерных игр."

Инструкция: Вам предстоит дать ответ на 31 вопрос с 6 вариантами ответов: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «очень часто», «постоянно». Далее, испытуемому предлагается самостоятельно дописать игры, в которые он играет, но которых не оказалось в списке.

Первые 3 вопроса определяют вид технического устройства (ПК, ноутбук/ смартфон, планшет/ игровые консоли); вопросы с 4 по 7 определяют кол-во пользователей компьютерной игры (одно-/много-); вопросы 8 и 9 наличие "стрима" (наблюдение за процессом игры без непосредственного участия, в "жизни"/ в интернете); следующие вопросы определяют жанровые предпочтения: Action (боевик); аркада "файтинг"; action-adventure (квест+экшн); "WOT" (аркада-симулятор/экшн + RPG+ стратегия); стратегии; симулятор "выживание"; симулятор "жизни"; симулятор "спортивный"; автосимулятор; RPG; RPG с элементами дополнительной реальности.

№		никогда	редко	иногда	часто	очень часто	постоянно
1	Играете ли вы в компьютерные игры на персональном компьютере (ПК), ноутбук?						
2	Играете ли вы в компьютерные игры на смартфоне, планшете?						
3	Играете ли вы в компьютерные игры на игровых приставках (X-Box, Sony PlayStahion, PSP)						

	и т.д.)?							
4	Играете ли вы в однопользовательски е игры (одиночные) ?							
5	Играете ли вы в многопользовательск ие игры (по сети)?							
6	Играете ли вы в многопользовательск ие игры на одном устройстве ("worms - червяки", "Бильярд", шахматы" и т.д.)?							
7	Играете ли вы в компьютерные игры в социальных сетях (вконтакте, одноклассники) или в флеш-игры?							
8	Смотрите ли вы как другие играют в компьютерные игры?							
9	Смотрите ли вы как другие играют в компьютерные игры в интернете?							
	Как часто вы играете в следующие игры (хотя бы в одну из них):							
11	Counter-Strike (Контра-страйк, контра), Call of Duty (кол оф дьюти), Battlefield (батлфилд)							

12	Mortal Kombat (Мортал комбат), Street Fighter, Tekken (тэкен)						
13	F.E.A.R.(фиар), Silent Hill (Сайлент хилл), Resident Evil (резидент ивел)						
14	Hitman (хитмэн), Metal Gear Solid (митал гир), Splinter Cell (сплинтер сэл)						
15	Dota I, Dota II						
16	Warcraft (Варкрафт)						
17	Starcraft (старкрафт)						
18	World of Tanks (ворлд оф танкс)						
19	Minecraft (майнкрафт)						
20	The sims (Симс)						
21	Ведьмак						
22	Doom						
23	Quake (квэйк)						
24	Покемон гоу						
25	ГТА						
26	Assassins creed (асасинс крид)						
27	Skyrim (скайрим)						
	Diablo (дьябло)						

28	Heroes of Might and Magic (герои меча и магии)							
29	Need for Speed							
30	Fifa, Pro Evolution Soccer (pes), NBA							
		Напишите название компьютерных игр, в которые вы играете, но не было в списке: _____ _____ _____						

Обработка результатов

При обработке результатов исследования необходимо использовать ключ, который сравнивается с ответами испытуемого. Каждому ответу испытуемого присваивается балл от 1 до 6 в соответствии с предложенными градациями ответов: «никогда» — 1 балл; «редко» — 2; «иногда» — 3; «часто» — 4; «очень часто» — 5; «постоянно» — 6 баллов.

Результаты статистической обработки выраженности структурных компонентов учебной деятельности.

Критерий U - Манна- Уитни

Ряды				
	пол	N	Средний ранг	Сумма рангов
учпозннтерес	мальчики	51	42,21	2152,50
	девочки	43	53,78	2312,50
	Всего	94		
целепологание	мальчики	51	45,60	2325,50
	девочки	43	49,76	2139,50
	Всего	94		
учебныедей	мальчики	51	47,21	2407,50
	девочки	43	47,85	2057,50
	Всего	94		
контролядей	мальчики	51	46,19	2355,50
	девочки	43	49,06	2109,50
	Всего	94		
оценкидей	мальчики	51	45,06	2298,00
	девочки	43	50,40	2167,00
	Всего	94		

Статистические критерии ^а					
	учпозннтерес	целепологание	учебныедей	контролядей	оценкидей
U Манна-Уитни	826,500	999,500	1081,500	1029,500	972,000
W Вилкоксона	2152,500	2325,500	2407,500	2355,500	2298,000
Z	-2,123	-,754	-,118	-,528	-,981
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,034	,451	,906	,597	,327

а. Группирующая переменная: пол

Ряды				
	успеваемость	N	Средний ранг	Сумма рангов
упинтерес	Высокая успеваемость	74	52,72	3901,00
	Средняя успеваемость	20	28,20	564,00
	Всего	94		
целепологание	Высокая успеваемость	74	53,10	3929,50
	Средняя успеваемость	20	26,78	535,50

	Всего	94		
действия учебные	Высокая успеваемость	74	52,66	3896,50
	Средняя успеваемость	20	28,43	568,50
	Всего	94		
действия контроля	Высокая успеваемость	74	54,02	3997,50
	Средняя успеваемость	20	23,38	467,50
	Всего	94		
действия оценки	Высокая успеваемость	74	51,29	3795,50
	Средняя успеваемость	20	33,48	669,50
	Всего	94		

Статистические критерии^а

	U интерес	W целеполагание	Z действия учебные	Z действия контроля	Z действия оценки
U Манна-Уитни	354,000	325,500	358,500	257,500	459,500
W Вилкоксона	564,000	535,500	568,500	467,500	669,500
Z	-3,695	-3,920	-3,660	-4,629	-2,69
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000***	,000***	,000***	,000***	,007**

а. Группирующая переменная: успеваемость

Результаты статистической обработки выраженности мотивации учебной деятельности в младшем школьном возрасте

Ряды

	пол	N	Средний ранг	Сумма рангов
долгаю	мальчик	51	45,29	2310,00
	девочка	43	50,12	2155,00
	Всего	94		
самоис	мальчик	51	39,73	2026,00
	девочка	43	56,72	2439,00
	Всего	94		
благополучия	мальчик	51	48,49	2473,00
	девочка	43	46,33	1992,00
	Всего	94		
аффилиации	мальчик	51	48,93	2495,50
	девочка	43	45,80	1969,50
	Всего	94		
престижа	мальчик	51	50,39	2570,00

	девочка	43	44,07	1895,00
	Всего	94		
избегания	мальчик	51	48,71	2484,00
	девочка	43	46,07	1981,00
	Всего	94		
уппроцесс	мальчик	51	47,22	2408,00
	девочка	43	47,84	2057,00
	Всего	94		
упсодержание	мальчик	51	47,14	2404,00
	девочка	43	47,93	2061,00
	Всего	94		
коммуник	мальчик	51	50,87	2594,50
	девочка	43	43,50	1870,50
	Всего	94		
творческой	мальчик	51	54,77	2793,50
	девочка	43	38,87	1671,50
	Всего	94		
достижения	мальчик	51	48,25	2460,50
	девочка	43	46,62	2004,50
	Всего	94		

Статистический критерий

	долгаю	самоис	благополучия	аффилиации	престижа	избе
U Манна-Уитни	984,000	700,000	1046,000	1023,500	949,000	1035,000
W Вилкоксона	2310,000	2026,000	1992,000	1969,500	1895,000	1981,000
Z	-,863	-3,023	-,387	-,558	-1,128	-,473
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,388	,003***	,699	,577	,259	,636

а. Группирующая переменная: пол

избегания	уппроцесс	упсодержание	коммуник	творческой	достижения
1035,000	1082,000	1078,000	924,500	725,500	1058,500
1981,000	2408,000	2404,000	1870,500	1671,500	2004,500
-,473	-,111	-,142	-1,316	-2,847	-,294
,636	,912	,887	,188	,004***	,769

а. Группирующая переменная: пол

Ряды

	успеваемость	N	Средний ранг	Сумма рангов
долгаио	высокая	74	47,43	3510,00
	средняя	20	47,75	955,00
	Всего	94		
самоис	высокая	74	50,00	3700,00
	средняя	20	38,25	765,00
	Всего	94		
благополучия	высокая	74	46,38	3432,00
	средняя	20	51,65	1033,00
	Всего	94		
аффилиации	высокая	74	47,22	3494,50
	средняя	20	48,53	970,50
	Всего	94		
престижа	высокая	74	48,88	3617,00
	средняя	20	42,40	848,00
	Всего	94		
избегания	высокая	74	47,41	3508,00
	средняя	20	47,85	957,00
	Всего	94		
уппроцесс	высокая	74	48,98	3624,50
	средняя	20	42,03	840,50
	Всего	94		
упсодержание	высокая	74	47,74	3532,50
	средняя	20	46,63	932,50
	Всего	94		
коммуник	высокая	74	46,01	3405,00
	средняя	20	53,00	1060,00
	Всего	94		
творческой	высокая	74	47,63	3524,50
	средняя	20	47,03	940,50
	Всего	94		
достижения	высокая	74	48,33	3576,50
	средняя	20	44,43	888,50
	Всего	94		
пол	высокая	74	48,86	3616,00
	средняя	20	42,45	849,00
	Всего	94		

Статистический критерий

	долгаио	самоис	благополучия	аффилиации	престиж
--	---------	--------	--------------	------------	---------

U Манна-Уитни	735,000	555,000	657,000	719,500	638,000	73
W Вилкоксона	3510,000	765,000	3432,000	3494,500	848,000	350
Z	-,047	-1,717	-,774	-,191	-,950	
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,963	,086	,439	,849	,342	

а. Группирующая переменная: успеваемость

избегания	уппроцесс	упсодержание	коммуник	творческой	достижения
733,000	630,500	722,500	630,000	730,500	678,500
3508,000	840,500	932,500	3405,000	940,500	888,500
-,066	-1,018	-,163	-1,024	-,089	-,578
,948	,308	,870	,306	,929	,563

а. Группирующая переменная: успеваемость

Результаты статистической обработки выраженности вида рефлексии в младшем школьном возрасте

Ряды

	пол	N	Средний ранг	Сумма рангов
ситуативная	мальчики	51	47,32	2413,50
	девочки	43	47,71	2051,50
	Всего	94		
содержательная	мальчики	51	48,06	2451,00
	девочки	43	46,84	2014,00
	Всего	94		
несправился	мальчики	51	47,12	2403,00
	девочки	43	47,95	2062,00
	Всего	94		

Статистические критерии^а

	ситуативная	содержательная	несправился
U Манна-Уитни	1087,500	1068,000	1077,000
W Вилкоксона	2413,500	2014,000	2403,000
Z	-,086*	-,300	-,171
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,931	,764	,864

а. Группирующая переменная: пол

Ряды

	успеваемость	N	Средний ранг	Сумма рангов
ситуативная	высокая	74	47,47	3513,00
	средняя	20	47,60	952,00
	Всего	94		
содержательная	высокая	74	47,80	3537,00
	средняя	20	46,40	928,00
	Всего	94		
несправился	высокая	74	47,23	3495,00
	средняя	20	48,50	970,00
	Всего	94		

Статистические критерии^а

	ситуативная	содержательная	несправился
U Манна-Уитни	738,000	718,000	720,000
W Вилкоксона	3513,000	928,000	3495,000
Z	-,023	-,282	-,214
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,981	,778	,831

а. Группирующая переменная: успеваемость