



Психология обучения



И. В. Ермакова, И. М. Кондаков

Эффективные стратегии обучения¹

Ирина Васильевна Ермакова — кандидат психологических наук, начальник лаборатории «Социально-психологические проблемы образования» МГППУ, старший научный сотрудник ПИ РАО.

Основные научные интересы связаны с исследованиями в следующих областях: социально-психологические проблемы образования (особенно для детей на переломных этапах обучения), адаптационный потенциал (ресурсы и риски) детей при обучении, анализ факторов, влияющих на успешность обучения (в контексте формирования эффективной учебной деятельности), анализ взаимосвязей установок учителей, школьников и их родителей, касающихся работы школы, имплицитные теории личности, мониторинг образования.

Игорь Михайлович Кондаков — кандидат психологических наук, начальник лаборатории «Математические модели в психологии и педагогике» МГППУ, старший научный сотрудник ПИ РАО.

Известный ученый, который был энциклопедически образован (совмещая прекрасные знания в психологии, математике и вычислительной технике). А главное — Игорь Михайлович был просто очень хорошим человеком. К числу его известных работ относятся фундаментальный психологический словарь (существующий в виде книги и в электронном виде), книги по истории психологии, обучающие курсы по общей психологии. В последнее время круг научных интересов И.М. Кондакова сместился в сторону изучения биологических основ психологии: он работал над докторской диссертацией, которую не успел защитить.

Современное общество стремительно идет к тому, что нормой становится обучение на протяжении всей жизни человека. Это обусловлено логикой развития общества, когда устойчивое развитие может быть обеспечено лишь за счет интенсификации в использовании интеллектуальных ресурсов. Данное требование поддерживается, с одной стороны, развитием естественных и гуманитарных наук, на основе которых создаются учебные материалы, соответствующие современному состоянию знаний об окружающем мире, а с другой стороны, развитием педагогических и психологических инноваций. Еще одной приметой времени можно назвать все возрастающую роль индивидуальности. В этой связи растет и значение самообразования человека и, в конечном счете, значение его готовности учиться эффективными стратегиями обучения. Возникают два вопроса: что такое учиться тому *как учиться*? И какими психологическими факторами этот процесс обеспечен?

СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И САМООБРАЗОВАНИЯ

Первый вопрос — что такое учиться тому *как учиться* — выводит на определение нормативов, которые должны быть реализованы в образовании и самообразовании, и, прежде всего, — на определение эффективных учебных стратегий.

Стратегии образования. Изучение учебных стратегий идет от образовательной практики. Оно имеет древнюю историю, берущую начало, по крайней мере, с правил мнемоники и сократического метода обучения. Уже в античные времена искались приемы по выделению, пониманию, улучшению и управлению процессами и результатами обучения, основанные на понимании и использовании внутренних, психических способностей индивидуума. К середине XX века количество исследований, рассматривающих учебные стратегии, заметно выросло. Сначала они были в большей степени ориентированы на анализ внешнего поведения, которое значительно легче отследить и скорректировать,

¹ Работа осуществлена при поддержке гранта РФНФ № 06-06-00673а.



чем скрытые психические процессы. В дальнейшем произошло включение в такие исследования и психических процессов: наряду с внешне наблюдаемыми поведенческими техниками оказались задействованы когнитивные и метакогнитивные стратегии. Например, наряду с внешне ориентированными учебными стратегиями, создающими благоприятную окружающую среду обучения и обеспечивающими управление вниманием, исследуются когнитивные (повторение, организация, совершенствование) и метакогнитивные стратегии (планирование, мониторинг, регулирование) [26].

В настоящее время понятие учебных стратегий включает в себя мысли, действия, верования и эмоции, облегчающие приобретение, понимание, а затем — применение и передачу новых знаний и навыков в различных контекстах деятельности. Учебные стратегии помогают создавать для новой информации такой контекст, который помогает сохранять ее в памяти в форме, облегчающей интеграцию со знанием, содержательно с ней связанным (что увеличивает вероятность воспроизведения этой информации). Эти стратегии включают в себя ряд приемов — от активного повторения для запоминания слов до интегральных стратегий организации и разработки учебной темы с использованием объединения информации, а позже — произвольного ее воспроизведения и применения в содержательно различных областях. Примерами таких стратегий являются, например: повторение исторических дат, упорядочивание научных открытий на линейке времени, сравнение причин Первой и Второй мировых войн и т.д.

В модели эффективных учебных стратегий, разработанной К.Э. Вайнштейном и П.Э. Мейером, определена иерархия компетентностей учащегося, требующихся для обучения [31]. Наиболее существенным признается наличие долгосрочных целей обучения, а также элементов Я-системы, нужных для достижения этих целей. В случае эффективных учебных стратегий учащийся устанавливает конкретные, достаточно высокие, но все же реалистические учебные цели и активно достигает их. Эти цели обучения также включены в более широкий контекст долгосрочных целей, в том числе вынесенных за рамки обучения, и таким образом имеют практическую ценность для будущей жизни индивида. Однако для получения гарантированных успешных результатов обучения постановка определенных целей обучения необходима, но не достаточна: необходимо также эффективное функционирование Я-системы. Цели обеспечивают лишь общее направление, но чтобы успешно достигать их, нужны навыки, мотивация, а также саморегулирующие мысли, верования и действия.

К системе навыков авторами этой модели от-

несены как собственно навыки, так и знания: знания о себе как учащемся; о природе учебных заданий; об учебных стратегиях и навыках; о содержании (ранее приобретенных знаний); об учебном контексте; а также навыки использования учебных стратегий и техник; идентификации информации для достижения учебных целей (выделение главных идей); понимания написанного текста и текста со слуха; конспектирования и использования конспектов; подготовки и прохождения тестов; использования логических рассуждений и стратегий решения проблем.

К системе мотивации отнесены: цели усвоения, анализа и использования информации; будущая временная перспектива; мотивация достижения (академические учебные цели, интерес, ценности); эмоции и чувства в отношении обучения (любопытство, удовлетворение, волнение, апатия, тревога, гнев и др.); верования (самооблегчение/самоторможение, академическая самоэффективность, атрибуты академических успехов); принятие достижимых целей; создание позитивной умственной установки на обучение и запрет на самоторможение в мыслях и поведении.

К системе саморегуляции отнесены: управление временем/промедление; концентрация; мониторинг понимания; систематический подход к обучению и выполнению учебных задач (постановка цели, рефлексия, мозговой штурм и креативное планирование, селекция, овладение инструментами, мониторинг, модификация, динамическая и окончательная оценка); совладание с академической тревожностью; менеджмент мотивации к обучению и достижениям; волевой контроль (менеджмент обязательств и намерений). Для любой учебной задачи учащийся должен принять во внимание все эти компоненты.

Стратегии самообразования. Эта и подобные нормативные модели обучения могут становиться целевыми объектами самообразования. Очевидно, что если есть развернутые описания эффективных учебных стратегий, которые можно моделировать в учебном процессе с позиции учителя, то есть возможность ими пользоваться и самим учащимся. В последнем случае, в случае самообразования, говорят о саморегулируемом обучении, интерес к которому в виде формальной темы появился в начале 1980-х гг.² Здесь функцию планирования, контроля и оценки обучения выполняет не другой человек (преподаватель), а сам учащийся. И, хотя в ходе своего обучения он может делать запрос другим людям по оценке его результатов, планирование таких действий лежит на самом субъекте обучения.

По определению, саморегулируемое обучение относится к самопроизведенным мыслям и действиям, которые систематически ориентированы на достижение учебных целей [32]. Не каждая умственная способность или навык работы включает в себя саморегуляцию

² Из-за того, что темы учебных стратегий и саморегулируемого обучения, содержательно очень близкие, разрабатываются в различных традициях, возникают определенные терминологические сложности.



— хотя, естественно, в их структуру обязательно входят системы обратной связи, — но только такие, которые предполагают самоинструирование, то есть более или менее осознанное, связанное со специальной постановкой соответствующих целей, изменение собственных психических процессов, включенных в обучение. За счет этого учащиеся становятся владельцами своих собственных процессов обучения, и за счет этого они преобразуют свои умственные способности в навыки, адекватные задачам в разнообразных областях (академические достижения, спорт, досуг или здоровье).

Если в случае учебных стратегий акцент делается на нормативы, то саморегулируемое обучение в значительно большей степени индивидуализировано, затрагивая усвоение и использование этих нормативов отдельным индивидом. Само введение этого понятия имеет важное значение. За счет него в области академических достижений происходит перемещение акцента с фиксированных и трудных для контроля понятий (умственных способностей учащихся, а также социальных и учебных сред) на процессы, которые могут инициироваться самими учащимися для того, чтобы улучшить свои учебные стратегии и создать благоприятное окружение для своего обучения. В отличие от дидактов предшествующего периода, которые сосредотачивались на приспособлении учебного предмета к учащимся, основываясь на их умственных способностях, социокультурном фоне или образовательных стандартах, теоретики саморегуляции в обучении акцентировали внимание на том, как учащиеся могут инициировать и обогащать собственный опыт по обучению самих себя.

Современные подходы к саморегулируемому обучению имеют две особенности. Они не замыкаются на отдельном индивиде (субъекте процесса саморегуляции), но охватывают различные социальные реальности. Теперь речь идет не только о самообразовании, которое осуществляется за счет самостоятельного чтения, компьютерного обучения, но и о таком самообразовании, которое может включать в себя также социальные формы обучения, например моделирование, руководство и обратную связь, получаемые от других людей (как тренеров и преподавателей, так и других учащихся). Саморегуляция в обучении трактуется в интерактивных терминах. Это также связано со второй особенностью современных подходов к теме саморегуляции, которые утверждают, что учащиеся могут регулировать их собственное обучение не только за счет скрытых, внутренних средств, но также и за счет внешних действий, например отбора, изменения и создания выгодных для обучения окружающих сред или поиска социальной поддержки. При этом роль собственной активности учащегося не уменьшается, но в качестве ее реализации рассматриваются также и коллективные формы обучения, когда личные результаты достигаются благодаря содействию других людей, например, членов семьи, товарищей по команде и друзей, или за счет использования физических ресурсов окружающей среды, например, инструментов.

Динамическая модель саморегуляции обучения, включающая метакогнитивные, мотивационные и поведенческие процессы, которые запущены личностью, чтобы приобрести новые учебные знания и навыки, разработана Б. Дж. Циммерманом [33]. Усилия учащихся регулировать свое обучение здесь представлены в виде трех циклических стадий. Процессы предварительной стадии предполагают появление намерения учиться и включают верования (например, в собственную самоэффективность), ожидания определенного результата, интринзическую мотивацию, а также навыки анализа учебной задачи, включая планирование, постановку цели и выбор учебной стратегии. Процессы стадии реализации оптимизируют усилия по обучению и включают процессы управления временем, образами, самовербализации и самонаблюдения. Следующие за этим процессы стадии рефлексии обеспечивают понимание личного значения результатов, они включают вынесение суждений о собственной личности в виде, например самооценки и атрибуций, а также самокоррекционные процессы (например, адаптивно-защитные реакции).

В рамках этой модели описаны также эффективные и неэффективные стратегии саморегуляции в обучении. Так, хорошо успевающие учащиеся показывают эффективную саморегуляцию, особенно на начальной стадии обучения. Но и отстающие учащиеся пытаются управлять своим обучением, правда качество их саморегуляции оказывается низким, т.к. ими используются наивные стратегии. Например, они ставят перед собой неопределенные и отдаленные цели, используют нестратегические методы, неточные формы самомониторинга, выдвигают атрибуцию, передающую ответственность источникам, которые не поддаются их контролю. Поскольку они не в состоянии использовать эффективные процессы — например, за счет постановки ближайших целей и выбора уместных учебных стратегий, — они ориентируются на опыт, часто неудачный, возникший после прежних попыток обучения. Такие неудачные попытки запускают негативные самооценки, приводят к неудовлетворенности собой и вызывают защитные формы рефлексии. Все это подрывает мотивацию, необходимую управления своим обучением.

Саморегулируемое обучение тесно связано с мотивационными процессами. Так, успешных учащихся отличает их личная инициатива, более высокий уровень верований в самоэффективность, благоприятные самоатрибуции, интринзическая мотивация и компетентность в отношении целевых ориентаций, а также ориентация на стратегическое планирование [10]. Успешное академическое функционирование требует точного самовосприятия еще до того, как поставлены соответствующие цели и выбраны учебные стратегии. Наоборот, отстающих учащихся отличают их апатия и беспомощность, возникающие, в том числе, при попытках повысить качество своего обучения. Они часто слишком высоко оценивают свои знания и навыки, что



ведет к игнорированию учебы, нестратегическим подходам, промедлению и неадекватным атрибуциям.

Саморегуляция при обучении маленьких детей изучена сравнительно мало. Маленьким детям трудно наблюдать и оценивать собственное функционирование, у них не сформированы эффективные учебные стратегии, они имеют тенденцию рассуждать интуитивно, исходя из верований, а не опираясь на свидетельства очевидности [33]. Приблизительно до пятого класса их суждения о своей компетентности не соответствуют суждениям их преподавателей. Однако еще в начальной школе появляются простые формы саморегуляции, начиная с возможности сравнивать наличный уровень выполнения работы с более ранним. В ходе целенаправленного обучения саморегулируемое обучение развивается достаточно быстро. И на его развитие существенное влияние оказывают различные социальные факторы. Так, родительское воспитание и поддержка детской саморегуляции прогностичны в отношении детских и юношеских академических достижений в школе, в той же мере, как саморегуляция поведения является прогностичной в отношении когнитивного и социального развития [23].

Правда, повседневная практика школьного обучения дает не слишком много примеров мероприятий учителей, направленных на формирование у учащихся саморегуляции: обычно учащиеся не побуждаются и не поощряются к использованию процессов саморегуляции, таких как самонаблюдение, самосуждение или самокоррекция. Учащиеся, не зная о законах функционирования способности учиться, имеют мало оснований пробовать изменять методы своего обучения. Кроме того, преподаватели, которые управляют занятиями в классе так, что учащиеся не имеют возможностей выбора целей, методов и критериев оценки результатов обучения, не способствуют формированию у последних восприятия собственного контроля и ответственности за результаты учебных занятий.

Ранние попытки диагностики саморегуляции в обучении основывались, прежде всего, на методиках, в которых учащихся просили оценить использование ими стратегий обучения. При этом выявлялись различные типы верований и отношений в области академических достижений, типичные методы обучения, опыт планирования и управления временем обучения. К другим методикам относились структурированное интервью, сочинения по теме, завершение предложений, с помощью чего выявлялись проблемные темы обучения, например, учебная мотивация в неблагоприятных условиях. Все эти методики ограничены тем, что опираются на самооценочные суждения или имеют ретроспективный или предположительный характер. Кроме того они центрированы на обычные, наиболее часто используемые методы учиться и игнорируют редкие индивидуальные стратегии. Чтобы избежать этих ограничений, создаются методики для изучения саморегуляции в режиме online в динамике учебных эпизодов (на основе проговаривания ответов

на вопросы учителя, результативности в работе и тестах) [33].

В последнее время активно объединяются образовательные и психологические исследования саморегуляции в обучении. При этом на первый план выходят такие процессы, которые базируются на метазнании, включающем в себя метакогнитивное или метамотивационное знание. Они поддерживают основные процессы, такие как внимание, мотивация и т.д., если те недостаточны для оптимальных достижений.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ САМООБРАЗОВАНИЯ

В то время как в образовательной практике в качестве детерминант академических достижений выделены учебные стратегии, в рамках дифференциальной психологии — основанной на методологии экспериментального исследования — рассмотрены когнитивные и личностные особенности, обуславливающие эффективное обучение. При этом особое значение придается таким психологическим процессам — выражающим метазнание — как метакогнитивные или метамотивационные процессы, используемым индивидом для управления собственной деятельностью, в том числе учебной.

Я-концепция. Перенесение центра внимания с традиционного образования на самообразование выводит на первый план важные для процесса обучения личностные особенности, связанные с метамотивацией. И, пожалуй, наиболее рано признанным особенно важным для обучения психологическим понятием — если не считать понятие уровня интеллекта — является понятие Я-концепции. Способность отражать собственные способности и действия является уникально человеческой. Она начинает формироваться довольно рано в жизни детей, создавая основу для восприятия окружающего мира и для регулирования эмоций, мотивации и действий.

Несмотря на довольно солидную историю существования, к настоящему времени понятие Я-концепции считается слишком общим и аморфным, чтобы соотноситься с другими, родственными по содержанию психологическими понятиями, такими как верования в самоэффективность или атрибуции причин [14]. Один из путей операционализации данного понятия — попытка поместить его в конкретные ситуации, а не рассматривать как универсальную сущность, характеризующую человека в целом. Принято, что существует иерархия Я-концепций отдельного индивида, уровень каждой из которых определяется общностью ситуаций, в которых та или иная Я-концепция себя проявляет. Я-концепция высокого уровня иерархии представляет собой набор самых общих когнитивных представлений человека о себе, получаемых в каждый момент времени или взятых из памяти. На более низком уровне иерархии находятся различные Я-концепции,



касающиеся разных признаков самого себя, например, способностей, физического вида, социального статуса и т.д. На еще более низком уровне расположены Я-концепции, связанные с ситуативно-специфическим поведением. Все это — представления о себе, которые более или менее устойчивы во времени, в отличие от ситуативных самовосприятий.

Применительно к обучению разработана иерархическая модель Я-концепции, где различные Я-концепции также различаются по общности [25]. Эта модель подразумевает, что общая Я-концепция расположена на верхнем уровне иерархии; академические Я-концепции, имеющие отношение к академическим способностям, а также социальные, эмоциональные и физические неакадемические Я-концепции — на втором уровне; Я-концепции, касающиеся различных учебных предметов, а также социальных, эмоциональных и физических частных областей — на третьем уровне; и более частные Я-концепции, подразумевающие оценки ситуационно-специфического поведения, — на самых низких уровнях.

Исследование связей между Я-концепциями различных уровней привели к необходимости введения дополнительных переменных. Оказалось, что корреляции между академическими Я-концепциями, имеющими отношение к разным учебным предметам, стремятся к нулю, в отличие от достижений, которые обычно положительно коррелированы во всех академических областях. Объяснение дано в модели Г. В. Марша, где постулируется, что формирование академических Я-концепций может основываться как на внутренних стандартах сравнения (подразумевающих сравнение способностей во всех учебных областях для одного субъекта), так и на внешних стандартах (подразумевающих социальное сравнение с другими учащимися в отношении какого-либо одного учебного предмета) [13]. Применение внутренних стандартов может вести к отрицательным корреляциям между Я-концепциями, имеющими отношение к различным областям (например, когда высокая оценка способностей в математике связана с пониженной оценкой вербальных способностей). А внешние стандарты подразумевают положительные корреляции, так как достижения в областях подобных математике и языкам являются положительно коррелированными для большинства учащихся. Модель предполагает, что учащиеся используют оба стандарта и что противоположные эффекты могут уравновешиваться.

В целом сделано заключение, что любая субъективная оценка академической компетентности может использовать различные стандарты оценки, а именно:

- а) социальные стандарты сравнения;
- б) внутрииндивидуальное сравнение во всех областях;
- в) внутрииндивидуальное сравнение текущей и прошлой компетентности (оценка развития в академической области);

г) сравнение, ориентированное на мастерство, связывающее компетентность с критерием на основе выполнения минимальной или оптимальной работы в академической области;

д) кооперативные стандарты, связывающие индивидуальную работу с работой группы.

Одна из наиболее актуальных проблем, касающихся роли Я-концепции в обучении, — отношение между Я-концепцией и академическими достижениями. В этой области используется две методологии: 1) квазиэкспериментальных планов и 2) причинных зависимостей.

В первом случае связи между двумя явлениями выявляются с помощью корреляционных методов. Показано, что Я-концепция и академическое достижение связаны положительно, однако величина корреляции зависит от используемых конструктов Я-концепции и академических достижений. Например, в метаанализе, проведенном Б.С. Хансфордом и Дж. А. Хэтти [9], средняя корреляция между общей Я-концепцией и уровнем достижения была $r=0,22$, а между Я-концепцией способностей в данной области и уровнем достижения — $r=0,42$. При выявлении Я-концепции и достижения в более локальных областях корреляции еще выше (например, корреляции Я-концепции с академическим достижением в конкретном школьном предмете).

Во втором случае, когда анализируются причинные механизмы, рассмотрены две модели. Модель «развития навыка» предполагает, что академическая Я-концепция — результат предшествующего академического достижения учащихся, тогда как модель «самоповышения» подразумевает, что Я-концепция влияет на последующие достижения [11; 15]. Обе гипотезы проверены в лонгитюдных исследованиях, и оказалось, что они обе имеют право на существование. Я-концепция и академическое достижение причинно взаимообусловлены: предшествующее академическое достижение влияет на последующую академическую Я-концепцию, а Я-концепция, в свою очередь, влияет на более позднее достижение, хотя размеры эффекта для последней причинной связи менее сильны и устойчивы. Таким образом, показано, что академические Я-концепции частично основаны на информации о собственном академическом достижении и делают вклад в более поздние академические достижения.

Формирование Я-концепции академических способностей зависит не только от академических достижений, но также — и от индивидуальных предрасположенностей, от используемых нормативов и от степени соответствия конкурирующей информации, получаемой от родителей, взрослого окружения и сверстников. Это подразумевает, что мера воздействия достижений на Я-концепцию может различаться в зависимости от разных школ, преподавателей и классов, которые используют различные стандарты и методы обратной связи. Так, например, обратная связь может даваться согласно конкурентно ориентированным, межличностным нормам, при этом



Я-концепция хорошо успевающих учащихся даст им преимущество, тогда как у низко успевающих учащихся могут возникнуть трудности в защите собственного чувства самоуважения. Напротив, если используются или внутрииндивидуальные, или ориентированные на определенный уровень мастерства, или кооперативные нормы, то это приводит к более удовлетворительным результатам, способствуя поддержанию Я-концепции также плохо успевающих учащихся. В связи с этим, при использовании конкурентно ориентированных стандартов аттестации на академические Я-концепции может влиять просто группировка учащихся в классе. Например, нахождение в одном классе с учащимися с низкими способностями среднему учащемуся помогает поддерживать позитивную академическую Я-концепцию, тогда как быть в классе с очень одаренными учащимися предполагает нисходящее регулирование Я-концепции. Обратная связь на основе достижений воздействует на общую Я-концепцию и, таким образом, затрагивает психологическое здоровье учащихся в целом.

В свою очередь, Я-концепции, сопоставляясь с конкретными академическими достижениями, влияют на формирование других психологических образований, таких как самоэффективность и ожидания успеха или неуспеха. Такие ожидания, локализованные в академических областях, — через эмоции и мотивацию — влияют на усилия, учебные стратегии и поведение в отношении выполнения задач. Так, Я-концепции, подразумевающие умеренную переоценку собственных способностей, могут быть оптимальными для мотивации и учебных достижений, тогда как недооценка скорее вредна. Но и самооценки, точно отражающие действительность, также могут быть неоптимальными для достижений.

Еще одна проблема, связанная с обусловленностью Я-концепции, — ее связь с внешними социальными воздействиями. К этой проблеме обращался в начале XX в. символический интеракционизм, постулировавший, что развитие Я-концепции определено значимыми другими. В действительности, на нее может влиять множество переменных, связанных со средой. Согласно прямому приписыванию индивиду личностных черт и ценностей другими людьми, Я-концепция может развиваться, но при условии, что такое приписывание совместимо с другими источниками информации и интерпретаций. Еще один источник влияния на Я-концепцию — косвенные, неявные приписывания, переданные индивиду с помощью эмоционального и инструментального поведения других людей. Особую важность имеют поддержка других людей и приписывание индивиду персональной ценности, что влияет на развитие общего чувства самоуважения.

Кроме приписывания черт и ценностей, социальная среда создает реальные условия для развития знаний, навыков, мотивации и поведения, которые в свою очередь влияют на восприятие собственной

компетентности. Например, обучение создает определенные знания и навыки, влияющие на академическую Я-концепцию, связанную с этими знаниями; поддержка автономии способствует приобретению способностей к саморегуляции, являющихся компонентами Я-концепции; последовательные поведенческие правила увеличивают когнитивную предсказуемость для учащегося окружающих сред, что также положительно влияет на его общее чувство компетентности.

На основе исследований сделаны практические выводы, важные для развития Я-концепции. В частности, сделано заключение, что принятие и поддержка родителями и школой имеют первичное значение для развития общего чувства самоуважения учащегося. Давая учащимся обратную связь на основе их достижений, личностных черт и способностей, можно помочь им в формировании оптимистической Я-концепции и таких ожиданий, которые связаны с реальностью. При организации обратной связи могут использоваться нормы, ориентированные на определенный уровень мастерства, на индивидуальные достижения и кооперативные требования, а не на социальные стандарты сравнения и конкурентно ориентированную аттестацию. Кроме того, образовательные среды содействуют развитию Я-концепции учащихся, обеспечивая их доступным методическим оснащением, последовательными нормативными и поведенческими предписаниями, подразумевающими предсказуемость, а также достаточную поддержку автономии, создавая у учащихся чувство управляемости и собственной компетентности.

Продолжение материала в следующем номере.