

Педагогическое сопровождение развития саморегуляции учебной деятельности старшекласников

Воропаев М.В.

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО г. Москвы «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: vrpmv@mail.ru

Неумывакин В.С.

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО г. Москвы «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>, e-mail: vs_neumyvakin@mail.ru

В работе представлена авторская система педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности старшекласников профильных классов. Теоретическим основанием для ее разработки послужил структурно-функциональный подход к изучению саморегуляции В.И. Моросановой. В соответствии с ним система проектировалась не только с целью формирования навыков саморегуляции учебной деятельности, но и с учетом необходимости создания условий для их развития. Основными педагогическими средствами, направленными на достижение целей разработанной программы, выступили специальные занятия по развитию саморегуляции учебной деятельности, создание ситуаций ответственного выбора в отношении своего личностно-профессионального развития и помощь старшекласникам при его совершении, консультационная и разъяснительная работа с опорой на планы личностно-профессионального развития. Целью исследования являлось определение эффективности разработанной авторами системы. Экспериментальная проверка осуществлялась на выборке из 208 старшекласников, обучающихся в профильных классах московских школ. Методы исследования были направлены на измерение степени сформированности операционального и регуляторно-личностного компонентов саморегуляции учебной деятельности (опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности»), а также ценностно-смыслового уровня субъектной регуляции (опросник «Уровни развития субъектности личности» М.А. Щукиной и методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель и А.Г. Грецова). Результаты сравнительного исследования изучаемых параметров в экспериментальной и контрольной группах свидетельствуют об эффективности применения разработанной системы педагогического сопровождения: в среднем относительное увеличение уровней саморегуляции учебной деятельности старшекласников составило около 20–30%.

Ключевые слова: саморегуляция учебной деятельности; профильное обучение; психология выбора; педагогическое сопровождение.

Воропаев М.В., Неумывакин В.С.
Педагогическое сопровождение развития
саморегуляции учебной деятельности
старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 80–95.

Voropaev M.V., Neumyvakin V.S.
Pedagogical Support for Development of Learning
Activity Self-regulation in High School Students
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 80–95.

Для цитаты: *Воропаев М.В., Неумывакин В.С.* Педагогическое сопровождение развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 80–95. DOI:10.17759/psyedu.2023150306

Pedagogical Support for Development of Learning Activity Self-regulation in High School Students

Michail V. Voropaev

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: vrpmv@mail.ru

Victor S. Neumyvakin

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>, e-mail: vs_neumyvakin@mail.ru

The article describes the author's system of pedagogical support for the development of the learning activity self-regulation in high school students educated in specialized classes. Theoretically, the system is based on the structural-functional approach to the study of self-regulation proposed by V.I. Morosanova. According to its principles, the system was designed not only to develop the skills of the learning activity self-regulation, but also to create conditions for their development. As the main pedagogical means aimed at achieving its goals, the program proposes special master-classes on the development of different levels of self-regulation of educational activities, creating the situations of responsible choice related to the students' personal and professional development and assisting to high school students in making their professional choice, consulting on the plans for their personal and professional development. The study had its purpose to verify the effectiveness of the system developed by the authors. An experimental testing was carried out on a sample of 208 high school students educated in specialized classes of Moscow schools. The research methods were selected to measure the levels of development of the operational and regulatory-personal components of self-regulation (V.I. Morosanova's "Self-regulation Profile of Learning Activity Questionnaire"), as well as the value-semantic level of subjective regulation ("Levels of Development of Personality Subjectivity" by M.A. Shchukina and the methodology of A.A. Azbel, A.G. Gretsov for studying the status of professional identity). The results of a comparative study between the experimental and control groups indicate the effectiveness of the developed system of pedagogical support: on average, the relative increase in the levels of the learning activity self-regulation in the high school students was about 20-30%.

Keywords: self-regulation of learning activities; profile education; psychology of choice; pedagogical support.

For citation: Voropaev M.V., Neumyvakin V.S. Pedagogical Support for Development of Learning Activity Self-regulation in High School Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 80–95. DOI:10.17759/psyedu.2023150306

Введение

В отечественной и европейской культуре и образовании саморегуляция всегда признавалась важнейшим качеством человека, позволяющим достигать самые амбициозные цели в разнообразных сферах его жизнедеятельности. Результаты многолетних исследований показали объективную значимость и практическую ценность регуляторных компетенций для современного профессионала. В связи с этим представляется особенно актуальной разработка программ, направленных на развитие регуляторных навыков еще на этапе выбора профессии, в условиях хорошо знакомой старшеклассникам учебной деятельности.

«Саморегулируемое обучение» (Self-regulated learning (SRL)) с 1980-х гг. достаточно интенсивно изучалось в западной психологии. Значительную роль в формировании этого направления сыграли работы В.Д. Zimmerman [33]. Многие авторы подчеркивали значение личностных и даже этических компонентов в процессах саморегуляции [31]. Были сформированы различные подходы к изучению этого феномена, от метакогнитивных до социально-конструктивистских и целого ряда других.

В отечественных исследованиях проблема развития саморегуляции также изучалась с разных методологических позиций. Самостоятельное место занимают работы Н.М. Пейсахова [22], А.В. Быков [3] и Т.И. Шульга [30] изучали волевую регуляцию деятельности. В работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [4] формирование адекватной самооценки учебных действий со стороны ученика рассматривалось как важнейший признак высокого уровня развития учебной деятельности. Исследования субъектности человека также подтвердили важность проблемы развития саморегуляции (В.И. Слободчиков [27], А.В. Брушлинский [2], В.А. Петровский [23], В.И. Моросанова [15]).

Но, несомненно, наиболее известным научным направлением, в русле которого изучается феномен саморегуляции, в настоящее время является структурно-функциональный подход (О.А. Конопкин [9], В.И. Моросанова [17], А.К. Осницкий [20] и др.). С именем В.И. Моросановой связано развитие одной из наиболее известных научных школ, принадлежащих данному направлению. Исследователь выделяет два уровня (фактически subsystemы) саморегуляции: операциональный и регуляторно-личностный (в терминологии В.И. Моросановой – субъектный). В.И. Моросанова отмечает важную роль в саморегуляции самосознания человека, точнее, – его регулятивных функций [15]. В настоящем исследовании мы будем опираться на определение уровней саморегуляции учебной деятельности, которые приняты в данной научной школе: «операциональный» – проявление индивидуально-типических черт в стилевых особенностях саморегуляции учебной деятельности, «регуляторно-личностный» – личностные качества, обеспечивающие процессы регуляции, «ценностно-смысловой» – проявление регуляторной функции самосознания обучающегося, его ценностная и мотивационная направленность в учебной деятельности.

Задача создания условий для развития саморегуляции рассматривалась и решалась как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Были предложены методы и формы развития как операциональных компонентов саморегуляции учебной деятельности (эффективности субъекта в планировании целей, моделировании условий, программировании, корректировании активности и ее результатов), так и ее личностных компонентов [24].

Были разработаны как технологии обучения старшеклассников саморегуляции, такие как «SREP» (B.J. Zimmerman), так и технологии, использующие элементы такой подготовки, например, в технологии обучения математике «IMPROVE» (Z.R. Mevarech, B. Kramarski). Упомянутая программа улучшения саморегуляции «SREP» (Self-Regulation Empvovement Program) направлена на поддержку самомотивации учащихся средней школы, расширение их представлений о метакогнитивных стратегиях и оказание им помощи в овладении этими стратегиями [32]. Реализация SREP предполагает работу специального коуча. Важным принципом этой программы является актуализация возможности учащихся управлять своей жизнью в школе [3434].

Во многом близкие способы и технологии развития саморегуляции использовали отечественные исследователи. Технология освоения навыков саморегуляции, предложенная А.К. Осницким, основана на постепенном усложнении действий ребенка: от простого воспроизведения действий взрослого (учителя) вплоть до полностью самостоятельного осуществления всех звеньев саморегуляции [20].

На базе лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО разработаны и экспериментально проверены в условиях формирующего эксперимента программы по развитию личностной саморегуляции и осознанной саморегуляции учебной деятельности. Показано, что развитие осознанной саморегуляции может быть использовано как средство повышения психологической надежности действий обучающихся в ситуации экзамена и способствовать формированию у них психологических компетенций, позволяющих обеспечить стабильность их результата на экзамене [24; 28].

М.В. Полянцева подчеркивает роль осознанных целей и самостоятельности обучающегося в осуществлении тех или иных процессов саморегуляции учебной деятельности. Модель формирования учебной деятельности М.В. Полянцевой включает компоненты личностной саморегуляции, предполагает широкое использование рефлексии и учет эмоциональных и мотивационных факторов [25, с. 10–16]. Близкую по содержанию технологию, но адаптированную к специфике одной учебной дисциплины, предлагает Г.М. Кортуннов [10].

Существенно отличается подход И.В. Лысенко. Опираясь на концепцию В.В. Серикова [26], она предлагает технологию, основанную на использовании личностно ориентированных ситуаций для формирования субъективного опыта саморегуляции [12]. Автор отмечает, что формирование навыков саморегуляции возможно посредством формирования у обучающихся субъектного отношения к каждому компоненту саморегуляции (целеполаганию, моделированию, самоконтролю и т.п.) в сочетании с обязательным упражнением и испытанием своих возможностей. Модель И.В. Лысенко предполагает особую технологию «принятия» цели учебной деятельности путем «договоренности» учителя и ученика, создание личностно развивающих ситуаций, требующих проявления

субъектности учеников. Определенным подтверждением логики, использованной И.В. Лысенко в разработанной ею технологии, может служить вывод Д.А. Леонтьева о том, что «выбор является неотъемлемой частью самых разных этапов саморегуляции деятельности» [12, с. 95].

Близка по тематике к нашему исследованию работа Е.В. Камалетдиновой, посвященная изучению того, как самоорганизация учебной деятельности в профильном обучении способствует становлению субъектности старшеклассников. Автор трактует самоорганизацию как принцип, который является совокупностью: 1) процесса организации учебной деятельности в соответствии с ее структурой; 2) реализации субъектной позиции ученика; 3) особого характера взаимодействия учеников и учителей [8, с. 13–15]. Основными формами и средствами, которые автор использовала при создании своей модели, были модульное обучение, индивидуальные учебные планы, предоставление учащимся возможности выбора средств и способов выполнения деятельности, лекции, семинары, коллективный способ обучения, имитационно-игровые ситуации [8, с. 18–19].

В публикациях представлены весьма различные по своим методологическим и теоретическим основам подходы к формированию саморегуляции учебной деятельности. Тем не менее в работах исследователей можно выделить ряд общих моментов, существенных для разработки технологий и программ развития саморегуляции обучающихся:

1. Саморегуляция учебной деятельности, как и в целом процессы саморегуляции, может развиваться у учащихся исключительно при опоре на их собственную активность. Педагог, учитель может лишь содействовать этому процессу, создавая для него благоприятные условия, то есть используя различные формы педагогического сопровождения. И если на начальных этапах этого сопровождения допустимо директивное предъявление образцов деятельности со стороны педагога, то в дальнейшем процесс развития саморегуляции должен опираться преимущественно на личностные и ценностно-смысловые структуры самого ребенка (подростка).

2. Существуют серьезные основания полагать, что процессы развития субъектности и процессы развития саморегуляции теснейшим образом связаны, и, следовательно, в силу этого технологии развития, которые использовались в отношении каждого из названных феноменов, могут быть распространены на другой.

3. Несмотря на то, что психологи выделяют различные подсистемы (уровни) саморегуляции, в образовательной среде, в повседневной учебной деятельности разница между их проявлениями приобретает вторичный характер. Неудача в выполнении учебной деятельности для ученика является гораздо более значимым фактом, нежели причины, которые к нему привели (будь то недостаточная мотивация или несформированность способов саморегуляции). Поэтому, если мы ставим задачу разработки именно педагогической технологии, то она не может ограничиться в своем предмете лишь одним уровнем (элементом) саморегуляции, а должна охватывать их в совокупности.

Таким образом, система сопровождения развития саморегуляции может быть разработана только как система педагогического (психолого-педагогического) сопровождения, предполагающая комплексное воздействие на все подсистемы саморегуляции учебной деятельности.

При разработке нашей системы мы опирались на работы отечественных авторов, изучавших педагогическое сопровождение (Л.А. Максимова, С.А. Шайхулина [13]) и содержательно близкие технологии, выполненные в рамках научных школ О.С. Газмана (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.), концепции «индивидуальной помощи» А.В. Мудрика, Е.И. Казаковой, концепции психологической поддержки, в том числе в формировании универсальных учебных действий (М.Р. Битянова [1]), тьюторства (Л.А. Емельянова, М.И. Солодкова, И.Д. Борченко [6], А.Е. Метлина [14]).

Предлагаемая нами система педагогического сопровождения обучающихся предполагает использование определенных педагогических средств, ориентированных как на формирование навыков саморегуляции учебной деятельности, так и на создание условий для развития регулятивных функций самосознания.

Обозначим обязательные условия успешного функционирования предлагаемой педагогической системы. Их два: использование школой модели профильного обучения, основанной на индивидуальных учебных планах (такая реальная возможность должна быть у каждого ученика), и формирование самостоятельной консультационной структуры, которая бы взяла на себя организацию педагогического сопровождения (что включает предварительную подготовку учителей и других специалистов для работы по указанной программе).

Конкретизируем содержательно основные принципы разработанной нами системы педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности у обучающихся.

1. Организация специальных занятий по развитию саморегуляции учебной деятельности с учениками в микрогруппах, организованных по каждой учебной дисциплине (в среднем от 3 до 5 групп на один класс). Общая логика этих занятий – актуализация всех основных этапов (планирование целей, моделирование условий, программирование, корректирование активности и ее результатов) решения типовых, в первую очередь, учебных задач.

В силу специфики отдельных предметов детализация содержания этой работы возможна лишь до определенной степени. На начальных этапах работы предполагается совместный разбор того, как решаются задачи (задания) учениками: правильно ли формулируются цели, выделяются условия для их реализации, намечаются возможные шаги по их достижению и т.д. В том случае, если учащиеся в группе не могут адекватно предложить варианты прохождения каждого этапа, педагог предлагает им образец решения. Активно используется технология взаимообучения – учащимся в том случае, если их действия по решению были правильными, предлагается объяснить их членам микрогруппы. Со временем объем использования самообучения увеличивается. Одной из функций педагога при сопровождении данных групп является выявление у определенных учащихся сложностей в формировании навыков саморегуляции учебной деятельности, которые приобретают хронический характер. Таким старшеклассникам предлагается воспользоваться услугами школьной психологической службы.

2. Создание условий для ситуаций ответственного выбора в отношении своего личностно-профессионального развития и помощь старшеклассникам при его совершении. Повышение степени ответственности в ситуации выбора прямо связано с развитием регулятивных

функций самосознания. Данное направление реализуется посредством разъяснительной работы как с самими старшеклассниками, так и с их родителями с целью придания дополнительной символической значимости акту выбора профиля обучения. Сюда же можно отнести и использование элементов экономического стимулирования для повышения ответственности старшеклассников за принятые решения.

Разъяснительная работа осуществляется классными руководителями и психологами школы и направлена на осознание старшеклассниками значимости формирования навыков саморегуляции для дальнейшего профессионального развития. В школе процедура выбора профиля организуется как торжественное мероприятие и сопровождается дополнительными символическими действиями (достаточно длительным периодом подготовки, вручением специальных значков и пр.). Экономическое стимулирование заключается в том, что учащимся предоставляется возможность в случае успешного овладения навыками саморегуляции сэкономить денежные средства семьи – школа обеспечивает бесплатное посещение программ дополнительного образования.

3. Планы личностно-профессионального развития используются как самостоятельная форма для актуализации отдаленных целей, связанных с профессионально-личностным развитием, и для развития способности саморегуляции (планирования целей, моделирования условий, программирования, корректирования активности и ее результатов) в отношении учебной деятельности. Данный вид педагогического сопровождения реализуется преимущественно в консультационной работе школьного психолога, направленной на осознание учащимися своей учебной деятельности в профильном классе как важного этапа профессионально-личностного развития.

Целью настоящего исследования являлась проверка эффективности разработанной системы педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения в массовой школе.

Выборка

В исследовании приняли участие 208 учащихся профильных классов московских школ.

Выборка состояла из двух групп учащихся: ГБОУ г. Москвы «Школа № 2087 “Открытие”» (контрольная группа) и ГБОУ г. Москвы «Школа 1367» (экспериментальная группа). Распределение учащихся по профильным классам представлено в табл. 1.

Таблица 1

Состав экспериментальной и контрольной групп выборки

Профиль	Школа № 2087 (контрольная)		Школа № 1367 (экспериментальная)		Итого	
	муж.	жен.	муж.	жен.		
Математический (инженерный)	27	15	12	27	13	14
Гуманитарный	27	10	17	27	11	16
Кадетский	26	16	10	24	15	9
Медицинский (химико-биологический)	27	13	14	23	9	14

Всего	107	54	53	101	48	53	208
-------	-----	----	----	-----	----	----	-----

При формировании выборки была учтена близость учебных планов ряда профилей (например, математического и инженерного, химико-биологического и медицинского). Состав профилей является типичным для московских школ, в то же время он достаточно разнообразен для экстраполяции выводов на другие регионы. По половому признаку выборка фактически распределена равномерно.

Методы исследования

Формируя диагностический комплекс, мы исходили из необходимости измерить все уровни саморегуляции, включая ценностно-смысловой.

Для измерения операционального и регуляторно-личностного уровней саморегуляции учебной деятельности использовался опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М 2013» [16].

Соответственно, для измерения степени сформированности операционального уровня использовались его шкалы «Планирование» (Пл), «Моделирование» (М), «Программирование» (Пр), «Оценивание результатов» (Ор), а регуляторно-личностного – «Гибкость» (Г), «Самостоятельность» (С), «Надежность» (Н), «Ответственность» (Отв).

Для диагностики ценностно-смыслового уровня саморегуляции и соотнесения его с личностно-профессиональным развитием учащихся мы использовали соответственно две методики: опросник «Уровни развития субъектности личности, УРСЛ» М.А. Щукиной (2004 [29]) и методику А.А. Азбель, А.Г. Грецова для изучения статусов профессиональной идентичности (2004 [5]). Методика УРСЛ основана на представлении о субъектности личности как психологическом качестве, в основе которого лежит самоуправление. Определение субъектности в данной методике содержательно совпадает с пониманием сформированности регулятивных функций самосознания, что позволяет использовать ее для диагностики ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности. Методика изучения статусов профессиональной идентичности позволяет определить уровень сформированности четырех статусов. Для целей нашего исследования мы выбрали один из них, измеряемый шкалой «Сформированная профессиональная идентичность». Высокие значения по этой шкале характеризуют тех юношей и девушек, которые самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях и определились, чего хотят достигнуть.

Результаты исследования

Экспериментальная работа началась в 2019–2020 (подготовка к ней – в конце 2018–2019) и продолжилась в 2020–2021 учебных годах. Определенное влияние на ход экспериментальной работы оказала пандемия, в результате которой в марте 2019 – июне 2020 гг. и в октябре 2020 – январе 2021 гг. учебный процесс проходил дистанционно. Однако большую часть учебного года старшеклассники все же учились в условиях обычного образовательного процесса, и даже в период дистанционного образования в школах многие формы работы в микрогруппах и особенно индивидуальные и парные занятия были доступны в привычном режиме.

В начале экспериментальной работы было проведено сравнение распределений в контрольной и экспериментальной группах для того, чтобы обосновать возможность их использования в эксперименте. Средние значения переменных представлены в табл. 2. Сравнение проводилось по каждому показателю независимо с использованием критерия U Манна-Уитни. Результаты расчета статистики во всех случаях не превышали уровня значимости $\alpha=0,05$, и это позволяет утверждать, что существенных различий в наблюдаемых значениях переменных нет, что в свою очередь демонстрирует возможность использовать данную выборку для проведения эксперимента.

Численные значения изменения основных показателей в контрольной и экспериментальной группах в результате применения разработанной системы развития саморегуляции учебной деятельности указаны в табл. 2.

Таблица 2

Значения основных показателей саморегуляции учебной деятельности в начале и в конце эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (N=208)

Группа	Оп		РЛ		Оу		Прид		СУБ	
	Начало	Окончание	Начало	Окончание	Начало	Окончание	Начало	Окончание	Начало	Окончание
Контр.	12,01	13,48	10,58	11,32	22,59	24,8	08,54	11,10	153,54	152,92
Эксп.	11,50	17,62	9,74	16,97	21,24	34,59	08,68	18,03	146,11	196,00

Условные обозначения. Оп – сформированность операционального уровня регуляции (ССУД-М); РЛ – сформированность регуляторно-личностного уровня регуляции (ССУД-М); Оу – общий уровень саморегуляции (ССУД-М); Прид – уровень сформированности профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова); СУБ – общий уровень субъектности (УРСЛ). Данные приведены в абсолютных значениях.

Так как в табл. 2 данные приведены в абсолютных значениях, то для удобства визуализации мы нормировали их по 100-балльной шкале и сформировали на их основе гистограмму (рис. 1). Визуально наблюдаются достаточно выраженные различия. Для проверки их статистической значимости мы использовали критерий U Манна-Уитни для независимых выборок. Результаты показали уровень значимости различий $\alpha=0,05$.

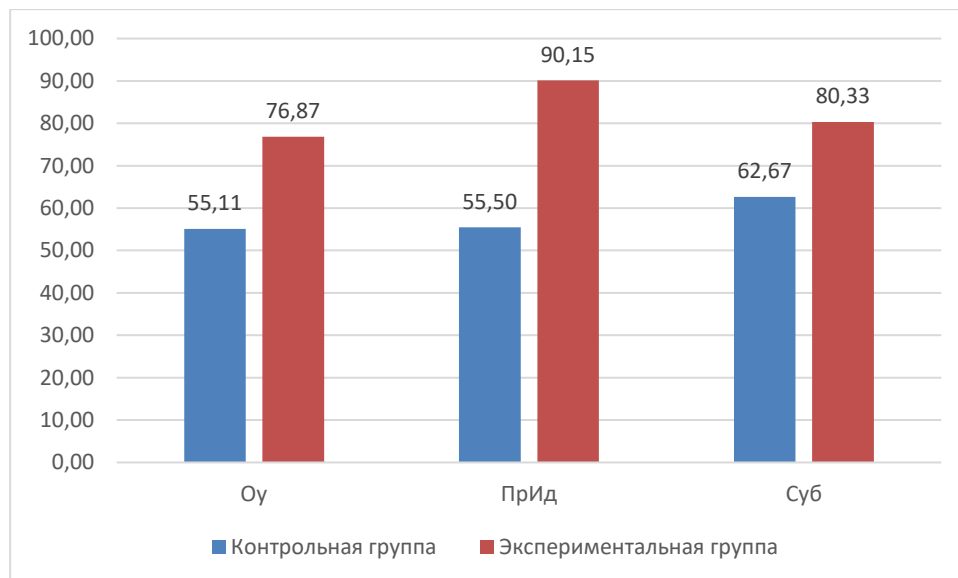


Рис. 1. Гистограмма соотношения значений основных переменных (нормированные данные): Оу – общий уровень саморегуляции; Прид – уровень сформированности профессиональной идентичности; СУБ – общий уровень субъектности; данные нормированы на 100-балльную шкалу

Хотя нами не ставилась задача исследования гендерных различий, мы провели сравнение распределений основных переменных для обучающихся разного пола. При анализе различий по половому признаку было выявлено, что единственным различающийся параметр – регуляторно-личностный уровень саморегуляции, показатели которого выше у мальчиков.

Анализ корреляционных отношений между основными переменными, на основании которых мы характеризовали саморегуляцию учебной деятельности, показал, что все они связаны друг с другом значимыми корреляциями. Причем связь показателя «субъектность» с остальными переменными количественно более выражена: так, с профессиональной идентичностью она составляет 0,36, с операциональным уровнем регуляции – 0,53, с регуляторно-личностным – 0,41. Для размеров выборки в несколько сот человек это весьма высокие показатели. Такие значения корреляции свидетельствуют о большой роли самосознания и субъектно-личностных компонентов в регуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов.

Заключение

Предложенная система педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности в профильных классах способствует повышению ее операционального и регуляторно-личностного уровней, а также развитию ценностно-смысловых характеристик самосознания учащихся. Актуализация ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности у старшеклассников достигается во многом за счет организации ситуаций личностно-профессионального выбора и создания условий, повышающих ответственность за него.

Результаты экспериментального исследования показали эффективность применения разработанной системы в профильных классах общеобразовательной школы. В среднем относительное увеличение всех уровней саморегуляции учебной деятельности составило около 20–30% (сравнительно с контрольной группой).

Дальнейшие исследования развития саморегуляции учебной деятельности могут быть направлены на изучение организации и функционирования различных вариантов ее педагогического сопровождения в зависимости от разных типов образовательных сред. В целом изучение проблематики саморегуляции учебной деятельности будет сохранять актуальность и в отдаленной перспективе, поскольку соответствует основным направлениям развития системы образования.

Литература

1. *Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г.* Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования. Самара: Федоров, 2016. 301 с.
2. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
3. *Быков А.В.* Генезис волевой регуляции. М.: УРАО, 2007. 247 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. *Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова.* Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. 112 с.
6. *Емельянова Л.А., Солодкова М.И., Борченко И.Д.* Тьюторство как технология современного качества индивидуализации образования // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 3. С. 144–153. DOI:10.23951/2307-6127-2018-3-144-153
7. *Казакова Е.И., Галактионова Т.Г., Пугач В.Е.* Основные приемы и технологии в работе тьютора. М.: АПКИППРО, 2009. 64 с.
8. *Камалетдинова Е.В.* Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2008. 29 с.
9. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 156 с.
10. *Кортунов Г.М.* Развитие саморегуляции учебной деятельности учащихся при изучении химии в основной школе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2018. 18 с.
11. *Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х.* Психология выбора. М.: Смысл, 2015. 463 с.
12. *Лысенко И.В.* Формирование у старшеклассников опыта личностной саморегуляции учебной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 22 с.
13. *Максимова Л.А., Шайхулина С.А.* Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2. № 4. С. 311–320. DOI:10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320
14. *Метлина А.Е.* Модель тьюторского сопровождения в повышении продуктивности образовательного процесса // Вестник Томского государственного педагогического

- университета. 2022. № 2. С. 50–57. DOI:10.23951/1609-624X-2022-2-50-57
15. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
 16. *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
 17. *Моросанова В.И., Ванин А.В.* Субъектные и личностные предпосылки принятия решения о выборе профессии старшеклассниками // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. № 4. С. 60–71.
 18. *Мудрик А.В.* Социально-педагогические проблемы социализации. М.: МПГУ, 2016. 248 с.
 19. *Осницкий А.К.* Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
 20. *Осницкий А.К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М.: Знание, 1986. 80 с.
 21. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 288 с.
 22. *Пейсахов Н.М.* Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1974. 253 с.
 23. *Петровский В.А.* Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1–2(105). С. 174–193.
 24. *Плахотникова И.В., Моросанова В.И.* Развитие личностной саморегуляции: Методическое пособие. М.: Вербум-М, 2004. 48 с.
 25. *Полянцева М.В.* Формирование саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в процессе обучения математике: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Самара, 2005. 23 с.
 26. *Сериков В.В.* Личностно-ориентированное образование: опыт методологической рефлексии. Волгоград: Перемена, 2001. 174 с.
 27. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности. М.: Школа-пресс, 1995. 384 с.
 28. *Филиппова Е.В., Фомина Т.Г., Моросанова В.И.* Программа развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена и экспериментальная проверка ее эффективности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2015. № 4. С. 55–65.
 29. *Щукина М.А.* Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 2. С. 7–22.
 30. *Шульга Т.И.* Некоторые итоги развития проблемы воли и волевой регуляции в исследованиях научной школы // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 8–21.
 31. *McInerney D.M., King R.B.* Culture and Self-Regulation in Educational Contexts // Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. Ed. by D.H. Schunk, J.A. Greene. 2nd edition. N.Y.: Routledge, 2018. P. 442–434.
 32. *Zimmerman B.J.* Attaining self-regulation: A social cognitive perspective // Handbook of self-

regulation. Orlando, FL: Academic Press, 2000. P. 13–39.

33. Zimmerman B.J. Handbook of self-regulation of learning and performance: B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (eds.). New York: Routledge, 2011. 499 p.
34. Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis // Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Zimmerman B.J., Schunk D. (eds.). New York, London: LEA, 2001. P. 1–37.

References

1. Beglova T.V. et all. Universal'nyye uchebnyye deystviya: teoriya i praktika proyektirovaniya [Universal learning activities: theory and practice of design]. Samara: Publ. Fedorov, 2016. 301 p. (In Russ.).
2. Brushlinskiy A.V. Problemy psikhologii sub'yekta [Problems of the psychology of the subject]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 1994. 109 p. (In Russ.).
3. Bykov A.B. Genezis volevoy regul'yatsii [Genesis of volitional regulation]. Moscow: Publ. URAO, 2007. 247 p. (In Russ.).
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
5. Diagnostika professional'nogo samoopredeleniya [Diagnostics of professional self-determination: textbook]. Ed. by Y.S. Suntsova. Izhevsk: Publ. Izdatel'stvo "Udmurtskiy universitet", 2009. 112 p. (In Russ.).
6. Yemel'yanova L.A., Solodkova M.I., Borchenko I.D. T'yutorstvo kak tekhnologiya sovremennogo kachestva individualizatsii obrazovaniya [Tutorship as a technology of modern quality of individualization of education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye [Scientific and Pedagogical Review]*, 2018, no. 3, pp. 144–153. DOI:10.23951/2307-6127-2018-3-144-153 (In Russ.).
7. Kazakova Y.I., Galaktionova T.G., Pugach V.Y. Osnovnyye priyemy i tekhnologii v rabote t'yutora [Basic techniques and technologies in the work of a tutor]. Moscow: Publ. APKIPRO, 2009. 64 p. (In Russ.).
8. Kamaletdinova Ye.V. Samoorganizatsiya uchebnoy deyatel'nosti kak faktor stanovleniya sub'yektnosti starsheklassnikov v profil'nom obuchenii: Avtopef. diss. kand. ped. nauk. [Self-organization of educational activity as a factor in the formation of the subjectivity of high school students in profile education. Ph. D. (Pedagogic) Thesis]. Moscow, 2008. 29 p. (In Russ.).
9. Konopkin O.A. Psikhologicheskiye mekhanizmy regul'yatsii deyatel'nosti [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow: Publ. Nauka, 1980. 156 p. (In Russ.).
10. Kortunov G.M. Razvitiye samoregul'yatsii uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya pri izuchenii khimii v osnovnoy shkole: Avtopef. diss. kand. ped. nauk [The development of self-regulation of educational activities of students in the study of chemistry in basic school. Ph. D. (Pedagogic) Thesis]. Moscow, 2018. 189 p. (In Russ.).
11. Leont'yev D.A. et all. Psikhologiya vybora [Psychology of choice]. Moscow: Publ. Smysl, 2015. 463 p. (In Russ.).
12. Lysenko I.V. Formirovaniye u starsheklassnikov opyta lichnostnoy samoregul'yatsii uchebnoy deyatel'nosti: Avtopef. diss. kand. ped. nauk [Formation of the experience of personal self-

- regulation of educational activity among high school students. Ph. D. (Pedagogic) Thesis]. Volgograd, 2003. 181 p. (In Russ.).
13. Maksimova L.A., Shaykhulina S.A. Programma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya emotsional'nogo intellekta kak osnovy formirovaniya «myagkikh» navykov v protsesse professional'nogo samoopredeleniya podrostkov [The program of psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence as the basis for the formation of "soft" skills in the process of professional self-determination of adolescents]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii* [Human Psychology in Education], 2020. Vol. 2, no. 4, pp. 311–320. DOI:10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320 (In Russ.).
 14. Metlina A.Ye. Model' t'yutorskogo soprovozhdeniya v povyshenii produktivnosti obrazovatel'nogo protsessa [A model of tutor support in increasing the productivity of the educational process]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2022, no. 2, pp. 50–57. DOI:10.23951/1609-624X-2022-2-50-5 (In Russ.).
 15. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskii resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tseley [Conscious self-regulation as a psychological resource for achieving educational and professional goals]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 10, pp. 13–24. (In Russ.).
 16. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnosis of human self-regulation]. Moscow: Publ. Kogito-Tsentr, 2015. 304 p. (In Russ.).
 17. Morosanova V.I., Vanin A.V. Sub'yektnyye i lichnostnyye predposylki prinyatiya resheniya o vybore professii starsheklassnikami [Subjective and personal prerequisites for making a decision on the choice of a profession by high school students]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2011, no. 4, pp. 60–71. (In Russ.).
 18. Mudrik A.V. Sotsial'no-pedagogicheskiye problemy sotsializatsii [Socio-pedagogical problems of socialization]. Moscow: Publ. MPGU, 2016. 248 p. (In Russ.).
 19. Osnitskiy A.K. Rol' osoznannoy samoregulyatsii v uchebnoy deyatel'nosti podrostkov [The role of conscious self-regulation in the educational activities of adolescents]. *Voprosy psikhologii* [Problems of Psychology], 2007, no. 3, pp. 42–51. (In Russ.).
 20. Osnitskiy A.K. Samoregulyatsiya deyatel'nosti shkol'nika i formirovaniye aktivnoy lichnosti [Self-regulation of the student's activity and the formation of an active personality]. Moscow: Publ. Znaniye, 1986. 80 p. (In Russ.).
 21. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy [Pedagogical support of the child in education: textbook. allowance for students. higher textbook institutions]. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoy (eds.). Moscow: Publ. Akademiya, 2006. 288 p. (In Russ.).
 22. Peysakhov N.M. Samoregulyatsiya i tipologicheskiye svoystva nervnoy sistemy [Self-regulation and typological properties of the nervous system]. Kazan': Publ. Kazansk. un-ta, 1974. 253 p. (In Russ.).
 23. Petrovskiy V.A. Sub'yektnost' Ya v personologicheskoy retrospektive [Subjectivity of I in personological retrospective]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2021, no. 1–2(105), pp. 174–193. (In Russ.).

24. Plakhotnikova I.V., Morosanova V.I. *Razvitiye lichnostnoy samoregulyatsii: Metodicheskoye posobiye* [Development of personal self-regulation: Methodological guide]. Moscow: Publ. Verbum-M, 2004. 48 p. (In Russ.).
25. Polyantseva M.V. *Formirovaniye samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti starsheklassnikov v protsesse obucheniya matematike: Avtopef. diss. kand. ped. nauk* [Formation of self-regulation of educational activity of high school students in the process of teaching mathematics. Ph. D. (Pedagogic) Thesis]. Samara, 2005. 23 p. (In Russ.).
26. Serikov V.V. *Lichnostno-oriyentirovannoye obrazovaniye: opyt metodologicheskoy refleksii*. [Student-centered education: experience of methodological reflection]. Volgograd: Publ. Peremena, 2001. 174 p.
27. Slobodchikov V.I., Isayev Y.I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka. Vvedeniye v psikhologiyu sub'yektnosti* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow: Publ. Shkola-press, 1995. 384 p. (In Russ.).
28. Filippova Y.V., Fomina T.G., Morosanova V.I. *Programma razvitiya osoznannoy samoregulyatsii kak sredstva povysheniya nadezhnosti uchebnykh deystviy uchashchikhsya v situatsii ekzamena i eksperimental'naya proverka yeye effektivnosti* [The program for the development of conscious self-regulation as a means of increasing the reliability of educational actions of students in an exam situation and experimental verification of its effectiveness]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Ep. 14. Psychology], 2015, no. 4, pp. 55–65. (In Russ.).
29. Shchukina M.A. *Sub'yektnyy podkhod k samorazvitiyu lichnosti: vozmozhnosti teoreticheskogo ponimaniya i empiricheskogo izucheniya* [Subjective approach to personal self-development: the possibility of theoretical understanding and empirical study]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014, no. 2, pp. 7–22. (In Russ.).
30. Shul'ga T.I. *Nekotoryye itogi razvitiya problemy voli i volevoy regul'yatsii v issledovaniyakh nauchnoy shkoly* [Some results of the development of the problem of will and volitional regulation in the research of a scientific school]. *Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskkiye nauki* [Vestnik MGOU. Series: Psychological sciences], 2020, no. 1, pp. 8–21. (In Russ.).
31. McInerney D.M., King R.B. *Culture and Self-Regulation in Educational Contexts*. In: Schunk D.H. (Ed.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (2nd ed.)*. Routledge, 2018, pp. 442–434.
32. Zimmerman B.J. *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press, 2000, pp. 13–39.
33. Zimmerman B.J. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (eds.). New York: Routledge, 2011. 499 p.
34. Zimmerman B.J. *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Zimmerman B.J., Schunk D. (eds.). New York, London: LEA, 2001, pp. 1–37.

Информация об авторах

Воропаев Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, профессор департамента

Воропаев М.В., Неумывакин В.С.
Педагогическое сопровождение развития
саморегуляции учебной деятельности
старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 80–95.

Voropaev M.V., Neumyvakin V.S.
Pedagogical Support for Development of Learning
Activity Self-regulation in High School Students
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 80–95.

педагогики Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО г. Москвы «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: vrpmv@mail.ru
Неумывакин Виктор Сергеевич, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, департамент педагогики Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО г. Москвы «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>, e-mail: vs_neumyvakin@mail.ru

Information about the authors

Michail V. Voropaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: vrpmv@mail.ru
Victor S. Neumyvakin, Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>, e-mail: vs_neumyvakin@mail.ru

Получена 20.06.2023
Принята в печать 01.09..2023

Received 20.06.2023
Accepted 01.09..2023