

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

---

*На правах рукописи*



**Неумывакин Виктор Сергеевич**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ  
ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Специальность 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

М. В. Воропаев,  
доктор педагогических наук,  
профессор

Москва – 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4–16</b>
<b>ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....</b>	<b>17–124</b>
<b>ГЛАВА 1 ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....</b>	<b>17–77</b>
1.1 Изучение саморегуляции учебной деятельности в психологических и педагогических исследованиях.....	17–36
1.2 Условия организации педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности обучающихся в профильных классах.....	36–61
1.3 Модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения .....	62–74
<b>ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....</b>	<b>75–77</b>
<b>ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....</b>	<b>78–118</b>
2.1 Формирование экспериментальной выборки и методов диагностики саморегуляции учебной деятельности.....	78–89
2.2 Ход экспериментальной апробации модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения.....	90–100
2.3 Результаты экспериментальной работы по апробации модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения.....	101–105
<b>ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....</b>	<b>117–119</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>120–124</b>

<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>125–143</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> Методические рекомендации для учителя по организации группового взаимообучения саморегуляции учебной деятельности (во внеурочной деятельности).....	144–147

## ВВЕДЕНИЕ

Продолжающаяся модернизация и перестройка отечественного образования является ответом на глобальные процессы, которые происходят в мире. Личностно ориентированное, компетентностное образование в вариативной образовательной среде становится одним из основных трендов развития образования в России. Компетенции XXI века предусматривают не столько набор «твердых», предметных компетенций, сколько набор компетенций, связанных с взаимодействием с другими людьми, с креативностью, с умением планировать свое будущее и достигать его.

Современный школьник должен хорошо уметь не только самоорганизовать свою ежедневную учебную деятельность, но и проектировать дальнейшее образовательное, профессиональное и личностное развитие.

Начиная с последней четверти XX в. отечественная школа во многом ориентирована на помощь в формировании способностей к саморегуляции у обучающихся. Не случайно регулятивные универсальные учебные действия как обязательные образовательные результаты входят во все поколения федеральных государственных образовательных стандартов.

Однако проблема формирования этих групп метапредметных результатов остается до сих пор актуальной. В повседневной образовательной практике современной школы работа по созданию условий для развития этих компетенций у обучающихся строится, как правило, вокруг решения узкопредметных задач. Кроме того, степень внимания к ней существенно снижается от начальной школы к основной и фактически сворачивается в средней.

Между тем формирование саморегуляции учебной деятельности, в том числе в старшей школе, во всем мире является весьма значимой

педагогической проблемой. Об этом свидетельствует обширная научная историография проблем саморегуляции как за рубежом, так и в отечественной психологии и педагогике.

### **Степень научной разработанности проблемы**

Анализ проблемы педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности предполагает учет того факта, что разные ее аспекты изучались научными школами, принадлежащими к различным направлениям.

Исследование саморегуляции деятельности у зарубежных исследователей подразделяется на три основных периода (D.H. Schunk and J.A. Greene). На первом (1980 – 1990-е г. XX в.) была разработана методология: выделились подходы, основанные на когнитивно-поведенческих, социально-когнитивных, метакогнитивных, социально-конструктивистских и когнитивно-развивающих теориях. Второй период (с конца 1980-х до 2000-х годов) характеризовался расширением исследовательской проблематики на такие вопросы, как обучение учеников способам саморегуляции, изучение особенностей использования саморегуляции, изучение связей характеристик саморегуляции с другими переменными. Огромную роль в формировании всего направления сыграли работы В.Ж. Zimmerman. Были разработаны как технологии обучения старшеклассников саморегуляции (SREP (В.Ж. Zimmerman)), так и технологии, использующие элементы такой подготовки, например технология изучения математики IMPROVE (Z.R. Mevarech, В. Kramarski). В следующий период (с 2000-х годов до настоящего времени) основное внимание уделялось изучению функционирования процессов саморегуляции с помощью микроаналитических методов. Одним из выводов многих исследований этого периода является подтверждение значения личностных и даже этических компонентов в процессах саморегуляции (D.M. McInerney, R.B. King, D.H. Schunk, В.Ж. Zimmerman, T.J. Cleary).

В отечественной исследовательской традиции проблемы развития саморегуляции также были представлены достаточно широко. В работах

Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова формирование адекватной самооценки учебных действий со стороны ученика рассматривается как важнейший признак развитой учебной деятельности. Самостоятельное место занимают работы Н.М. Пейсахова и исследования А.В. Быкова и Т.И. Шульги в области волевой регуляции. Определенные аспекты этой проблемы (процесс формирования учебно-организационных умений как умений по самоуправлению учением учащимися) были изучены в работах Ю.К. Бабанского, Н.А. Лошкарева, С.Г. Воровщикова.

Наиболее распространенным в настоящее время является структурно-функциональный подход к саморегуляции (О.А. Конопкин, Н.Ф. Круглова, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.).

С именем В.И. Моросановой связано развитие одной из наиболее известных научных школ, принадлежащих данному направлению. Исследователь выделяет различные уровни проявления субъектности в стилевых особенностях саморегуляции: операциональный и регулятивно-личностный. Современный этап развития этого научного направления характеризуется ресурсным подходом к изучению саморегуляции. В научной школе А.К. Осницкого основное внимание уделяется изучению социального опыта и его использования в процессах саморегуляции. В рамках этого направления были реализованы исследования, в которых предложены способы развития навыков саморегуляции (А.К. Осницкий, М.В. Полянцева, Г.М. Картунов и др.).

Важность личностных компонентов саморегуляции отмечали Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева, И.С. Якиманская. Исследования субъектности человека также затрагивали проблему формирования саморегуляции. В.И. Моросанова отмечает роль регулятивных функций самосознания в процессах саморегуляции. В этом ряду в первую очередь нужно назвать научные подходы В.И. Слободчикова и А.В. Брушлинского. Значимость развития субъектности отмечалась и в исследованиях процессов профессионального самоопределения человека, его личностно-

профессионального развития (Э.Ф. Зеер, С.Н. Чистякова, Н.И. Пружников, Л.М. Митина).

Развитие саморегуляции детерминировано разными группами факторов, и роль образовательной организации далеко не всегда является решающей. Основными являются активность самого обучающегося, его мотивация и настойчивость. Все это предполагает использование технологий педагогического сопровождения и поддержки. В отечественной педагогике существует несколько научных школ, изучающих этот феномен. Наиболее известна научная школа О.С. Газмана (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.). Концепция А.В. Мудрика включает близкое к педагогической поддержке понятие «индивидуальной помощи». Обе концепции предполагают помощь ребенку в решении сложных жизненных задач. Помимо названных авторов достаточно много отечественных исследователей обращалось к теме педагогической поддержки (Е.И. Казакова). Содержательно и методически пересекаются с педагогическими концепциями психологической поддержки как общие (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина), так и частные, например направленные на поддержку старшеклассников в ситуации выбора (С.Я. Уварова, Т.Д. Дубовицкая, Н.Н. Березина).

Но помощь и поддержка исходят из высокой доли самостоятельности обучающегося в принятии решений и их реализации в отношении собственной учебы и жизни. Высшая форма этой самостоятельности – опыт совершения личностного выбора, сущность которого была глубоко раскрыта Д.А. Леонтьевым. Именно личностный выбор ряд исследователей предлагает использовать для создания условий для личностного развития (И.В. Лысенко, О.М. Исаева).

Если анализировать актуальную проблематику исследований в затронутых областях, то мы видим, что наблюдается определенное сближение исследовательского интереса: научные школы, которые изучали развитие субъектности, включают в предмет своего исследования частные аспекты формирования произвольности и самоорганизации, и наоборот, исследования,

изучающие те или иные стороны саморегуляции деятельности, распространяют свой интерес на изучение ценностно-смысловых характеристик личности.

Таким образом, существует ряд **противоречий** между:

– накопленным объемом научных знаний в таких педагогических областях, как изучение субъектности, профессионально-личностного развития, саморегуляции деятельности, и необходимостью их целостного осмысления и интеграции;

– многообразием современной образовательной практики в области сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников и задачей его осмысления на единой теоретической основе;

– существующими в массовой школе условиями сопровождения саморегуляции учебной деятельности современных старшеклассников и необходимостью разработки новых педагогических средств для ее сопровождения.

Следствием этих противоречий стало определение **проблемы исследования**: выявление взаимосвязи структурно-содержательных характеристик педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников с уровнями саморегуляции учебной деятельности в условиях профильного обучения.

**Объектом исследования** является педагогическое сопровождение саморегуляции учебной деятельности.

**Предметом исследования** выступает педагогическое сопровождение саморегуляции учебной деятельности старшеклассников.

**Цель исследования** состоит в выявлении структуры, содержания и форм педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников и его результативности в условиях профильного обучения.

**Гипотеза исследования** представлена следующими предположениями:

– содержание и формы педагогического сопровождения, обеспечивающего формирование саморегуляции учебной деятельности



старшекласников в условиях профильного обучения, структурно организованы в соответствии с уровнями саморегуляции: для операционального уровня используются формы сопровождения в рамках специальных дополнительных занятий и индивидуальных консультаций старшекласников в ходе решения ими проблем планирования, моделирования, программирования и оценки результатов учебной деятельности, для ценностно-смыслового и личностно-регулятивного – педагогическое сопровождение в виде индивидуальных консультаций в связи с реализацией этапов планов личностно-профессионального развития;

– принципы организации педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшекласников в условиях профильного обучения заключаются в опережающей актуализации ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности, обеспечении успешности, обеспечении активной позиции обучающегося как субъекта организации собственной и коллективной учебной деятельности, обеспечении возможности личностного выбора, сочетании уровня и характера саморегуляции учебной деятельности с целями личностно-профессионального развития;

– педагогическое сопровождение саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов опирается на следующие педагогические условия: выбор школой модели профильного обучения, основанной на индивидуальных учебных планах, организация специальной консультационной службы для осуществления педагогического сопровождения, использование форм группового взаимообучения, использование элементов экономического регулирования отношений между участниками образовательного процесса для повышения ответственности старшекласников за принятые решения.

Цель работы и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих **задач исследования**:

1) разработка содержания и форм педагогического сопровождения, саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения, их теоретическое обоснование и экспериментальная проверка;

2) выявление принципов организации педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения;

3) определение педагогических условий обеспечения результативности теоретической модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности у старшеклассников в профильном обучении и их экспериментальная проверка.

**Методологическую основу исследования составляют:**

– базовые положения деятельностного подхода к изучению учебной деятельности, в первую очередь в части выделения структуры учебной деятельности и роли отдельных ее элементов в ее организации (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов и др.);

– личностно ориентированный подход к обучению, идеи механизмов субъектного развития (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Н.Н. Суртаева и др.);

– системный подход (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.);

– представления о сущности профессионально-личностного развития, связи его с развитием субъектности и саморегуляции (Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников, Л.М. Митина);

– теоретические положения о сущности процесса развития субъектности человека, положения о роли саморегуляции в развитии субъектности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, О.А. Конопкин, В.И. Слободчиков, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова).

**Теоретической основой исследования являются:**

– концепция саморегулируемого ученика (B. J. Zimmerman, D.H. Schunk, P.H. Winne, M.C. White, M.K. DiBenedetto);

- представления об уровне структуры саморегуляции учебной деятельности В.И. Моросановой;
- теоретические положения о сущности личностного уровня регуляции учебной деятельности А.К. Осницкого;
- теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.)
- теоретические концепции профильного обучения (С.С. Кравцов).

### **Используемые в исследовании понятия**

**Саморегуляция учебной деятельности** – целостная система психических средств, при помощи которых ученик способен управлять своей учебной деятельностью (В.И. Моросанова).

**Операциональный уровень саморегуляции учебной деятельности** – проявление индивидуально-типических черт в стилевых особенностях саморегуляции учебной деятельности – эффективность ученика в планировании целей, моделировании условий, программировании учебной деятельности и ее корректировании (В.И. Моросанова).

**Регулятивно-личностный уровень саморегуляции учебной деятельности** – личностные качества, обеспечивающие процессы регуляции: ответственность, настойчивость, гибкость, надежность и др. (В.И. Моросанова).

**Ценностно-смысловой уровень саморегуляции учебной деятельности** – проявление регуляторной функции самосознания обучающегося, его ценностная и мотивационная направленность в учебной деятельности и представления о себе как субъекте учебной деятельности во временной перспективе (В.И. Моросанова).

**Педагогическое сопровождение саморегуляции учебной деятельности** – педагогическая деятельность, создающая благоприятные условия для саморегуляции учебной деятельности обучающихся.

**Достоверность результатов исследования** обеспечивается соблюдением необходимых требований к формированию выборки

исследования, планированию эксперимента, выбором валидных и надежных измерительных инструментов, согласованностью теоретической аргументации, основанной на анализе опубликованных научных данных и материалов научных концепций.

Для решения задач и проверки гипотезы в исследовании использовался комплекс **методов исследования**: теоретический анализ, моделирование, эксперимент, методы диагностики (опросник «Уровни развития субъектности личности» (УРСЛ) М.А. Щукиной (2004); методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов); опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М) (2013 г.) (В.И. Моросанова)).

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

– доказано, что выявленные принципы организации педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников профильных классов обеспечивают поддержку основных этапов (фаз) саморегуляции учебной деятельности (планирование целей, моделирование условий, программирование, корректирование активности и ее результатов) и актуализацию отдаленных целей личностно-профессионального развития;

– выявлены необходимые и достаточные педагогические условия (создание в школе модели профильного обучения, основанной на индивидуальных учебных планах, организация специальной консультационной службы для осуществления педагогического сопровождения, использование медиативных технологий и форм группового взаимообучения саморегуляции учебной деятельности, использование элементов экономического регулирования отношений между участниками образовательного процесса для повышения ответственности старшеклассников за принятые решения), совместная реализация которых в образовательной практике школы обеспечивает устойчивое развитие саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения;

– разработана теоретическая модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения, детализированная по уровням (операциональному, регулятивно-личностному и ценностно-смысловому).

**Теоретическая значимость** исследования состоит в дальнейшем развитии теоретических представлений в области педагогического сопровождения в части распространения их на сопровождение саморегуляции учебной деятельности:

– в расширении предметной области теоретических концепций В.И. Моросановой в сферу педагогики, а именно: в получении новых эмпирических фактов, подтверждающих тесную связь саморегуляции учебной деятельности, регулятивной функции самосознания и личностно-профессионального развития у обучающихся профильных классов;

– в уточнении характера влияния ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности на операциональный уровень и возможности педагогического влияния на этот процесс;

– в расширении теоретических представлений о развитии субъектности, ценностно-смысловых характеристик самосознания Д.А. Леонтьева, В.И. Моросановой на личностно-профессиональное развитие обучающихся профильных классов в части возможности педагогического управления ситуациями личностного выбора;

– в получении новых эмпирических фактов, расширяющих и обосновывающих сферу использования личностно ориентированного подхода к обучению, в частности обоснования возможности стимулирования развития ценностно-смысловых и регулятивных функций самосознания за счет обеспечения возможности личностного и профессионального выбора в условиях повышения ответственности за него.

**Личный вклад автора** заключается в разработке гипотезы исследования, самостоятельном проведении теоретического анализа опубликованных научных фактов и концепций, разработке дизайна

исследования, непосредственном управлении его реализацией на всех этапах эксперимента, участии в реализации отдельных его элементов, обработке полученных данных и формулировке выводов.

**Практическая значимость** исследования состоит в возможности применения разработанной автором модели для совершенствования саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов. Практические рекомендации, содержащиеся в диссертации, позволят существенно улучшить работу по формированию метапредметных образовательных результатов в школах. Предложенный автором диагностический комплекс может использоваться в школах в целях диагностики уровня саморегуляции учебной деятельности.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Принципы организации педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения таковы: обеспечение активной позиции обучающегося как субъекта организации собственной и коллективной учебной деятельности, ведущей роли ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности, обеспечение успешности, повышение ответственности за выбор траектории личностно-профессионального развития, сочетание уровня и характера саморегуляции учебной деятельности с целями личностно-профессионального развития.

2. Модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения имеет уровневый характер, обеспечивает сопровождение всех фаз саморегуляции учебной деятельности и включает на операциональном уровне: формы сопровождения специальных дополнительных занятий, сопровождения старшеклассников при взаимообучении саморегуляции учебной деятельности в микрогруппах, педагогическое сопровождение старшеклассника в ходе преодоления субъективно сложной проблемы саморегуляции учебной деятельности для ценностно-смыслового и личностно-регулятивного уровня,

педагогическое сопровождение в виде индивидуальных консультаций в связи с реализацией этапов планов личностно-профессионального развития.

3. Педагогическими условиями, обеспечивающими результативность модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения, являются: создание в школе модели профильного обучения, основанной на индивидуальных учебных планах, организация специальной консультационной службы для осуществления педагогического сопровождения, использование форм группового взаимообучения саморегуляции учебной деятельности, использование элементов экономического регулирования отношений между участниками образовательного процесса для повышения ответственности старшеклассников за принятые решения.

### **Организация и ход исследования**

Экспериментальной базой исследования выступили две школы г. Москвы, экспериментальную выборку составили 208 обучающихся.

### **Исследование проводилось в три этапа**

*Первый этап* (2018 г.). Анализ опубликованных научных данных, разработка методологических основ исследования. Сформулированы цели, задачи, гипотеза, составлен диагностический комплекс, с помощью которого возможно оценить результаты опытно-экспериментального этапа исследования. Разработана модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников.

*Второй этап* (апрель 2019 г. – август 2021 г.). Организация экспериментальной работы. Подготовка условий для эксперимента, апробация и проверка модели сопровождения саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов. Апробация результатов исследования, окончательный анализ эмпирических данных.

*Третий этап* (сентябрь 2021 г. – апрель 2022 г.). Анализ данных, обобщение результатов исследования, текстовое оформление диссертации.

**Апробация работы, внедрение результатов исследования.** Основные положения и выводы исследования обсуждались на заседании Департамента педагогики ИППО МГПУ, а также были представлены в докладах на международных научно-практических конференциях: «Концепция «общества знаний» в современной науке» (22 августа 2022 г.), «Концепции, теория и методика фундаментальных и прикладных научных исследований» (12 сентября 2022 г., г. Ижевск), «Развитие психологии и педагогики как интегративной сферы человековедения в современном обществе. XII Международная научно-практическая конференция» (26 августа 2022 г., г. Казань), «Педагогический форум. VI Международная научно-практическая конференция» (25 сентября 2022 г.), на научных семинарах ИППО МГПУ. Материалы диссертации нашли отражение в статьях, опубликованных в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

Текст диссертации включает 11 таблиц, 13 рисунков. Список литературы содержит библиографические описания 184 источников, из них 41 – на иностранном языке. Общий объем работы составляет 147 страниц.



# ГЛАВА 1. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

## 1.1. Изучение саморегуляции учебной деятельности в психологических и педагогических исследованиях

В мировой и отечественной образовательной практике традиционно воспитывали у детей такие качества, как самостоятельность, воля, организованность. К.Д. Ушинский считал важной задачей развитие самостоятельности учеников и умения без постоянной помощи учителя выполнять задания.

В педагогической и психологической теории эта группа качеств подвергалась анализу в связи с общими представлениями о структуре психики человека и закономерностях ее развития. Достаточно долго на протяжении истории педагогики они рассматривались недифференцированно и синкретично. Имеющиеся научно-историографические обзоры отмечают, что ряд авторов [20; 21] трактовал ее как отдельное качество, присущее личности или характеру (М.А. Данилов, З.Ф. Пономарева), в то время как другие – в качестве целостного личностного образования (Н.А. Половникова). Н.В. Бочкина в своем диссертационном исследовании выделяет когнитивно-волевые и эмоционально-волевые элементы самостоятельности [21, с. 28]. Она вычленяет в структуре функционирования личности ряд уровней, которые могут обеспечивать самостоятельность и направленность личности в сфере образования, и прямо указывает на личностную саморегуляцию как одну из основ формирования самостоятельности личности [там же, с. 38].

Несмотря на то что феномен самостоятельности до сих пор изучается как самостоятельный педагогический феномен, играющий особо важную роль

преимущественно для начальной школы и дошкольного образования, все же большинство современных исследователей выделяют в его рамках разные теоретические конструкты. Один из наиболее значимых для школы – это саморегуляция учебной деятельности.

Анализ исследований проблем саморегуляции начнем с зарубежных исследований. Первыми этот аспект поведения человека стали изучать представители когнитивно-поведенческого направления: они исследовали способы, которыми люди контролировали причины и последствия своего поведения, а также проявляемые ими реакции, например такие, как чувство тревоги [173]. В этом подходе саморегуляция обычно описывалась как процесс, имеющий три фазы: самонаблюдение, самооценка и самореакция. Например, во время самонаблюдения ученик контролирует аспекты своей успеваемости; самооценка включает в себя сравнение результатов с нормой (стандартами); самореакция содержит чувство самоэффективности (т.е. воспринимаемые способности) и аффективные реакции на их проявление (например, удовлетворение) [171].

D.H. Schunk и J.A. Greene выделяют три основных периода исследования проблем саморегуляции в образовании в западной психологии и педагогике [166]. Первый, период «развития» (Period of Development), – это время с 1980-х до 1990-х годов. Его основным отличием является разработка базовой методологии. Были обоснованы и выделены подходы, основанные на когнитивно-поведенческих, социально-когнитивных, метакогнитивных, социально-конструктивистских и когнитивно-развивающих теориях. В каждом из этих направлений исследователи добились существенных успехов как в уточнении теоретических позиций, так и в формулировке рекомендаций для образовательной практики. В частности, в этот период в западной психологии успешно использовались идеи Л.С. Выготского о роли языка в саморегуляции [159]. Основное внимание уделялось изучению зависимости образовательных достижений от социальных установок,

аффектов и определенных видов деятельности. Как правило, исследования этого периода основывались на опросах и самоотчетах обучающихся [171].

Основным недостатком в научных результатах этого периода было отсутствие детерминистских исследований, которые могли бы выявить причинно-следственные связи между отдельными характеристиками процессов саморегуляции обучающихся, факторами среды и иными параметрами. Динамические, циклические процессы саморегуляции обычно не связывались с другими группами факторов.

Второй период упомянутые авторы называют периодом интервенции (Period of Intervention) (с конца 1980-х до 2000-х годов). В предмет исследования в этот период попадают такие вопросы, как задача научить учеников способам саморегуляции, изучение особенностей использования саморегуляции, анализ связей особенностей саморегуляции с другими переменными, такими как способности, индивидуальные и культурные различия и пр. Значительная часть авторов трудов данного периода использовала дизайн исследования, который в отечественных работах носит название педагогического формирующего эксперимента. Типичное исследование этого периода – работы D.H. Schunk and C.W. Swartz (1993) [167]. Характеризуя этот период, естественно, нельзя не упомянуть работы ученого, с именем которого связано формирование этого направления в целом, – это В.J. Zimmerman. Он исходил из того, что саморегуляция включает в себя поведенческую, когнитивную, метакогнитивную и мотивационную активность в учении, а сам процесс саморегуляции состоит из трех фаз: предварительного обдумывания, контроля исполнения деятельности и рефлексии (Learning and Performance) [Там же]. На процесс саморегуляции воздействует множество компонентов, и изменение любого из них приводит к существенному изменению всего процесса саморегуляции. Например, если цели ученика ориентированы на навыки обучения и улучшение компетенций, то это приводит к более эффективной саморегуляции, чем в том случае, когда они ориентированы на простое выполнение задач [167]. Доказанным фактом

также является то, что саморегуляция является динамическим и циклическим процессом, включающим петли обратной связи [157].

Ученики, которые могут быть названы саморегулируемыми, выдвигают цели, метакогнитивно контролируют степень прогресса в их достижении и достаточно гибко реагируют на те или иные препятствия или факторы, которые вмешиваются в данный процесс. Достижение цели приводит к постановке новых целей. Такие ученики используют аффективную, когнитивную, мотивационную и поведенческую обратную связь для коррекции своих стратегий и поведения [182]. Важным является представление о цикличности процессов саморегуляции, когда результаты использования обратной связи от уже реализованных циклов используются для внесения корректировок в планирование будущих.

W.R. Miller и J.M. Brown, основываясь на фундаментальном исследовании F. Kanfer [161; 153; 154], предложили модель саморегуляции из семи шагов: 1) получение актуальной информации; 2) оценка информации и сравнение ее с нормами; 3) инициация изменений; 4) поиск вариантов; 5) составление плана; 6) реализация плана; 7) оценка эффективности плана (повторяется на этапах 1 и 2). Первоначально эта модель предназначалась для изучения аддиктивного поведения, но впоследствии она стала использоваться для более широкого круга случаев [144; 160].

Несмотря на то что исследования этого периода фиксировали динамический характер саморегуляции, по-прежнему не изучалась фиксация особенностей изменения саморегуляции в режиме реального времени: например, феномен адаптации учащимися своих подходов во время выполнения задач.

В следующий период, который получил название периода применения (Period of Operation) (с 2000-х годов до настоящего времени), основное внимание уделяется изучению функционирования процессов саморегуляции по мере их использования учащимися. Эта исследовательская парадигма отражает как динамическую, так и циклическую природу саморегуляции.

Микроаналитические методы позволяют описать поведение и когнитивную активность учащихся в режиме реального времени при выполнении заданий [131]. Эта интеграция подготовила почву для систематического изучения процессов саморегулирования в образовательных контекстах. В дополнение к опросам и интервью исследователи все чаще используют такие меры, как протоколы мышления вслух (Think-aloud), наблюдение, фиксация следов (действий) и микроаналитические методы. Протоколы Think-aloud предполагают, что учащиеся открыто вербализуют свое мышление во время решения учебных задач [151]. Современные методы наблюдения включают использование видео- и аудиозаписей для фиксации следов деятельности. Следы в данном контексте – это наблюдаемые меры саморегуляции, которые создают ученики, выполняя задания. Например, фиксация «трассировки» включает отметки, которые учащиеся делают в текстах, когда они что-либо подчеркивают, выделяют или пишут заметки на полях. Следы могут указывать на использование учащимися процессов саморегулирования, таких как планирование и мониторинг. Компьютерные технологии расширили спектр доступных для изучения следов (результатов деятельности или действий). Появилась возможность фиксировать движения глаз учащегося, время, затрачиваемое им на различные аспекты изучаемого материала, и выбор той или иной стратегии саморегуляции применительно к определенному типу задачи или контента.

В этот период целый ряд исследований был направлен на изучение эффекта отсрочки удовлетворения [181]. Возможность такой отсрочки важна для саморегуляции, потому что позволяет учащимся ставить и преследовать сложные, но полезные отдаленные цели и эффективно справляться с кратковременными отвлекающими факторами.

Результаты исследований свидетельствуют, что мотивация имеет, видимо, даже более важное значение, чем собственно постановка целей как таковых. Мотивационные переменные могут влиять на вероятность достижения или отказа учащихся от целей [169]. Эмоции также играют

ключевую роль и в управлении саморегуляцией, и в поддержании активности для достижения целей [150].

В рассматриваемый период было продолжено изучение когнитивных проблем. Было показано, что учеников можно обучать стратегиям решения задач, которые улучшают их академическую успеваемость, хотя поддержание и перенос стратегий с течением времени и на новые задачи был весьма сложен [165]. Простые обучающие стратегии не гарантировали их использования. Была выявлена важность метакогнитивных знаний и навыков и мотивации.

Наряду с классическими тенденциями в изучении саморегуляции появились и новые, например опирающиеся на информационные теории. Р.Н. Winne [179] использует теорию обработки информации и в дополнение к традиционным этапам выделяет метакогнитивную адаптацию к определенному типу учебной деятельности. Эта модель подчеркивает циклический характер саморегуляции и значение социального и когнитивного контекста, в частности использование различных форм практики (практических заданий и проектов).

Практически все исследования саморегуляции в целом и саморегуляции учебной деятельности последних десятилетий так или иначе подчеркивают значение личностных и даже этических компонентов [148; 168] в процессах саморегуляции; авторы отмечают, что процессы личностной саморегуляции и саморегуляции собственно учебной деятельности тесно переплетены. А. Kaplan, Е. Lichtinger, М. Margulis утверждают, что мотивационные конструкции и стратегии саморегуляции интегрированы для обучающихся в психологических конструктах, которые используются в ситуации достижения: это «всеобъемлющая психологическая структура или социокогнитивная схема, которая включает цель участия в задаче, а также действия, которые воспринимаются как шаги по ее достижению» [154, с. 285]. Авторы утверждают, что использование определенных стратегий саморегуляции следует считать неотделимым от характера поставленной цели. Таким образом, с этой точки зрения динамика саморегуляции каждого человека будет

отражать индивидуальные способности, встроенные в его смыслообразующий мир, который прямо детерминирован социокультурным контекстом. Другими словами, «побуждающие цели деятельности и стратегии регулирования могут быть интегрированы в конструкте “цель-стратегия”»: позиционированная динамическая сеть причин побуждения, целей побуждения и стратегий вовлечения в решение конкретной задачи» [Там же]. Таким образом, «высокосаморегулируемые» учащиеся подходят к учебным задачам осознанно, уверенно, активно ставят цели и разрабатывают план достижения этих целей [147, с. 539].

В целом западная традиция исследования проблем саморегуляции развивалась параллельно с отечественной. Важность личностных компонентов саморегуляции отмечали Л.И. Рувинский, А.Е. Соловьева [112, с. 70] и И.С. Якиманская [141]. Хотя реальное соотношение всех аспектов ценностной структуры человека с его особенностями саморегуляции может быть достаточно сложным. Так, исследование Т.Н. Ключевой и Ю.В. Генсецкой зафиксировало снижение гуманистических ценностей старшеклассников при одновременном росте характеристик самореализации (регуляторной автономности) [58].

Прежде чем перейти к рассмотрению основных научных подходов к изучению саморегуляции в отечественной науке, отметим, что существует самостоятельное педагогическое направление, изучающее общеучебные, в том числе организационные умения и навыки (Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков, Н.А. Заграничная, Г. Маршанова). Данный подход предложил собственные исследовательские средства для изучения данной проблемы, и, несмотря на то что в современной исследовательской повестке доминирует подход А.Г. Асмолова, он продолжает развиваться.

Видимо, наиболее заметные и общеизвестные в отечественной науке результаты исследований проблем регуляции учебной деятельности содержит концепция развития универсальных учебных действий (УУД), которая легла в основу ФГОС и была разработана с учетом системно-деятельностного подхода

(А.Г. Асмолов [6] и др.). Как уже было отмечено, в отечественной педагогике и психологии ряд компонентов этого понятия соотносится с понятием «метакогнитивные навыки».

В утвержденных в 2021 г. федеральных государственных образовательных стандартах метапредметные результаты определяются как «...совокупность познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями» [130].

Метапредметные результаты «отражают способность обучающихся использовать на практике универсальные учебные действия, составляющие умение овладевать:

- учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения обучающимися программы основного общего образования, направленными на овладение и использование знаково-символическими средств (замещение, моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции, включая общие приемы решения задач) (далее – универсальные учебные познавательные действия);

- учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения обучающимися программы основного общего образования, направленными на приобретение ими умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером (далее – универсальные учебные коммуникативные действия);



- учебными знаково-символическими средствами, являющимися результатами освоения обучающимися программы основного общего образования, направленными на овладение типами учебных действий, включающими способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве, осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания (далее – универсальные регулятивные действия)» [Там же].

ФГОС, расшифровывая содержание регулятивных УУД, включает в них умения самоорганизации, самоконтроля, умение делать выбор и брать ответственность за решение. «Овладение системой универсальных учебных регулятивных действий обеспечивает формирование смысловых установок личности (внутренняя позиция личности) и жизненных навыков личности (управления собой, самодисциплины, устойчивого поведения)» [Там же].

Исходя из сказанного, обязанностью школы является развитие у обучающихся способностей к саморегуляции в целом и в особенности к саморегуляции учебной деятельности.

В связи с обеспечением реализации ФГОС значительная часть исследований этого направления переключилась на изучение регулятивных универсальных учебных действий [82].

Исследование проблем саморегуляции учебной деятельности не ограничивалось рамками, которые задавал системно-деятельностный подход А.Г. Асмолова, положенный в основу ФГОС.

В работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова формирование адекватной самооценки учебных действий со стороны ученика рассматривается как важнейший признак развитой учебной деятельности. В традиционной системе обучения, по мнению В.В. Давыдова, невозможно без специальных усилий со

стороны учителя добиться правильного формирования действий контроля и оценки учеником [34, с. 214].

Структурно-функциональный подход к изучению саморегуляции в психологии и в части педагогических исследований связан с именами О.А. Конопкина [64], Н.Ф. Кругловой [72], В.И. Моросановой [87], А.К. Осницкого [97] и др.

О.А. Конопкин понимал саморегуляцию психической активности как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей. Саморегуляция является именно процессуальной, гибкой, структурно связанной с решением проблем и задач и включающей использование ресурсов как внутренних, так и внешних [64].

В число структурных компонентов осознанной саморегуляции О.А. Конопкин включал следующие элементы: принятую цель, осознаваемую модель значимых факторов, программу действий по реализации цели, осознанные критерии факта достижения цели, контроль и оценку результатов, вывод о целесообразности изменения системы саморегулирования деятельности.

Н.Ф. Кругловой принадлежат исследования индивидуальных стилей саморегуляции обучающихся [72].

В работах А.К. Осницкого изучался такой психологический феномен, как регуляторный опыт. «Регуляторный опыт (РО) представляет собой динамическую подсистему целостного опыта человека, включающую информацию о внешнем и внутреннем мире, полученную непосредственно-чувственным и опосредствованным путем, наполненную личностным смыслом и определяющую направленность активности человека. Специфика РО определяется связью его содержания с процессами регуляции деятельности и саморегуляции собственных усилий человека» [95].

Согласно выводам А.К. Осницкого, процесс формирования субъектности неразрывно связан с регулятивным опытом.

С именем В.И. Моросановой связана еще одна научная школа, принадлежащая к структурно-функциональному направлению. Сама В.И. Моросанова использовала термины «дифференциальный» и «субъектный» для характеристики современных исследовательских подходов [85, с. 13; 86]. Методологическая основа этих подходов предполагает различение понятий «субъект» и «личность». В.И. Моросанова термин «субъект» использует равносильно понятию «индивид»: эти понятия «...обозначают <...> различные стороны индивидуальности человека, которые, взаимодействуя, формируют собственный мир и его проявления в поведении человека: субъектные переменные – со стороны особенностей саморегуляции и степени активности в достижении целей, а личностные – со стороны содержания целей активности, придания индивидуального своеобразия средствам их достижения» [Там же]. Принципиально важным для нашего исследования является вывод В.И. Моросановой о том, что существуют различные уровни проявления субъектности в стилевых особенностях саморегуляции: операциональный уровень (эффективность субъекта в планировании целей, моделировании условий, программировании, корректировании активности и ее результатов) и субъектный уровень (или регуляторно-личностные качества): ответственность, настойчивость, гибкость, надежность и др. [Там же, с. 14]. В.И. Моросанова подчеркивает значимость регуляторной функции самосознания, куда включает ценностную, мотивационную направленность личности и «представление себя во времени - прошлом, настоящем и будущем, или представление о своем жизненном пути» [86, с.16-17].

В рамках общих методологических рамок, которые заложили работы В.И. Моросановой, О.А. Конопкина и др., были выполнены многочисленные исследования отдельных аспектов формирования саморегуляции: изучались

возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности у учащихся [81; 91], личностные аспекты саморегуляции учебной деятельности [47; 76].

Современный этап развития этой научной школы, по свидетельству В.И. Моросановой, характеризуется интеграцией подходов, опирающихся на изучение личностных и процессуальных характеристик саморегуляции, что позволяет рассматривать поведение целостно, как функцию когнитивных и мотивационных и других индивидуальных факторов, и психологической значимости этой деятельности для субъекта, рассмотрению саморегуляции как ресурса [85, с. 17; 87]...

Для А.К. Осницкого субъектные характеристики определяют высший уровень саморегуляции, связанный преимущественно с самоопределением и самокоррекцией позиций субъекта по отношению к нормам общества и референтных социальных групп, с планированием в общих чертах своей деятельности (определение примерного списка целей, списка коммуникантов, учет результативности разных видов активности, интеграция их в самосознании личности) [97; 96]. Эти взгляды часто служили основой для педагогических исследований саморегуляции в учебной деятельности (см.: С.М. Лисина [75]). Г.М. Картунов опирается на подход А.К. Осницкого, определяет регулятивные умения как способность обучающегося как субъекта регуляции собственной учебной деятельности осуществлять ее согласно конкретным правилам, причем еще не достигшая автоматизма [66]. В их состав он включает целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и самооценку, рефлексивную.

Помимо рассмотренного структурно-динамического подхода существенную роль в изучении феномена саморегуляции сыграли представители другого направления – структурно-функционального. Достаточно условно его можно выделить на основе признания приоритетного значения волевого компонента в процессах регуляции.

Стоявшими у его истоков можно назвать В.Я. Басова и В.И. Селиванова. В.И. Селиванов целый ряд работ посвятил диалектико-материалистическому,

психологическому и педагогическому анализу проблем воспитания воли. Одной из наиболее известных в их ряду является «Воспитание воли школьника» (1954) [116] и более поздняя «Воля и ее воспитание» (1976) [114].

Работы А.В. Быкова [26] и Т.И. Шульги, посвященные изучению волевой регуляции, соотносятся уже не только с традиционным для советской психологии подходом к роли сознательной регуляции, но и с современным контекстом психологических исследований процессов регуляции. Т.И. Шульга выделяет три звена процесса регуляции: мотивационно-побудительное, исполнительское и оценочно-результативное. При этом именно волевою регуляцией Т.И. Шульга считает высшей формой регуляции [135; 136].

Соответственно, проблема формирования наиболее эффективных способов регуляции трансформируется в проблему поиска наиболее эффективных способов волевой регуляции. По этой логике обучающиеся должны сталкиваться с ситуациями, которые побуждают их к самоизменению, к овладению способами этого самоизменения. Авторы указывают, что методологической основой их концепции является «целостный личностно-деятельностный» подход. Каждое звено регулятивной структуры имеет свои сензитивные периоды развития.

Исследования воли в настоящее время представлены достаточно широким спектром исследований: это работы А.В. Быкова [26], В.А. Иванникова [49], Е.П. Ильина [50]. Е.П. Ильин определял волю как часть системы произвольной регуляции и указывал на ее отличительные особенности – регуляцию поведения в ситуациях определенных затруднений или помех [Там же, с. 41].

В исследовании В.А. Иванникова подтверждается, что одним из важных психологических механизмов развития воли является намеренное изменение смысла действий. Причем основной вектор развития этой способности состоит в том, что субъект постепенно овладевает не внешними по отношению к себе, а внутренними способами изменения смысла своих действий [49].

В заключении обзора отметим ряд исследований, которые сложно отнести к какому-то из рассмотренных направлений.

Оригинальный подход к рассматриваемой проблеме предложил Н.М. Пейсахов. Он исследовал феномен, который назвал самоуправлением. Самоуправление исследователь противопоставил саморегуляции. Первое определяется как творческое управляемое самоизменение и связывается с поиском новых решений, попыткой справиться с незнакомой ситуацией. Саморегуляцию Н.М. Пейсахов понимает исключительно как процесс, совершаемый в рамках установленных правил и нормативов. В ряд данных понятий он добавляет взаимоуправление (управление, связанное с воздействием на группу) и авторегуляцию (непроизвольную саморегуляцию). Процесс самоуправления анализируется по нескольким этапам, который его образуют: построение субъективной модели ситуации, создание на основе прогнозирования и анализа имеющегося опыта модели, которая может выполнять функции прогнозирования, формулировка цели, разработка плана как системы средств и последовательности их применения, принятие решения и начало деятельности, критерии оценки, позволяющие оценить достижение результата, контроль за ходом процесса достижения цели и коррекция этого процесса в случае необходимости [101].

Самостоятельное место занимают работы Л.М. Веккера [27], разработавшего оригинальную теорию психических процессов, в которой в качестве единой системы были включены как высшие формы сознательной регуляции, так и нейрофизиологические механизмы.

Исследования в области саморегуляции учебной деятельности часто сложно отнести к одной из рассмотренных выше теоретических платформ. Например, Ю.А. Миславский с опорой на работы В.С. Библера изучал проблемы саморегуляции в связи с проблемами творчества и диалогичности [84]. Определенные аспекты регуляции человеческого поведения были изучены А.В. Карповым в рамках разработанной им концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения [55].

А.В. Зобкову принадлежит серия исследований проблемы саморегуляции учебной деятельности. При этом его взгляды нельзя отнести ни к одной из выше рассмотренных научных школ. В одной из своих работ он определяет саморегуляцию учебной деятельности как психологический уровень регуляции учебной деятельности, основанный на внешних индивидуальных и внутренних личностных ресурсах, интегрируемых субъектом для обеспечения эффективности и надежности учебной деятельности [48]. В другой работе ученый определяет ее как систему самоорганизации личностью своего поведения, направленного на самообучение и самовоспитание [47, с. 235]. А.В. Зобков считает, что самооценка является системообразующим компонентом саморегуляции учебной деятельности. Наряду с самооценкой, в качестве компонентов саморегуляции автор выделяет самостоятельность и инициативность, рефлекссию, самоконтроль и самоанализ. По мнению А.В. Зобкова, каждый уровень саморегуляции учебной деятельности испытывает доминирующее влияние определенного компонента саморегуляции: на индивидуально-поведенческом – эмоционального, на личностном – волевого, на субъектном – интеллектуального [48]. Уровни саморегуляции А.В. Зобков рассматривает как этапы ее развертывания.

Фактически общепризнанным фактом является тезис о тесной связи **деятельностной и личностной саморегуляции** [97]. Саморегуляция деятельности касается процессов самоуправления деятельностью, а личностная саморегуляция в первую очередь связана с рефлексией смыслов и значений своих действий. А.К. Осницкий отмечал, что невозможно разорвать процесс формирования навыков саморегуляции деятельности и навыков саморегуляции личности. Структурно-динамически саморегуляция личности и саморегуляция деятельности сходны. Однако по содержанию личностная саморегуляция направлена на активность, которая преобразовывает внутренний мир человека [Там же]. Именно в связи с этим многие исследователи проблем саморегуляции важнейшим считали то, что самооценка занимает важное место в ее структуре [18; 44; 74; 75]. Самооценка

на протяжении последних десятилетий продолжает оставаться весьма часто изучаемым феноменом, обладающим широким спектром функций: от контрольных до побуждающих [45, с. 118]. Но все же для современной научной повестки такое расширительное понимание самооценки нетипично.

Для И.В. Лысенко личностная саморегуляция обучающихся позволяет упорядочить личностный опыт, приобретаемый при обучении. Структура этого феномена образована ценностно-смысловым, рефлексивным, операционально-логическим и эмоционально-волевым компонентами. Эти компоненты, соответственно, отражают ценностно-смысловое отношение к учебной деятельности, способность к рефлексии процесса обучения, самостоятельность в учении и способность к волевому управлению своей учебной деятельностью [76].

Как видно из приведенных выше источников, при рассмотрении вопросов личностной саморегуляции исследователи неизбежно затрагивают общие проблемы формирования и развития субъектности.

Гуманистический поворот последних десятилетий, произошедший в отечественной педагогике, сопровождался повышением интереса к **проблеме субъектности или к проблеме изучения содержания самосознания**. В этом ряду в первую очередь нужно назвать научные подходы В.И. Слободчикова, В.А. Петровского и А.В. Брушлинского. В научных публикациях встречается даже определение «субъектно-деятельностный подход», основным положением которого является личностный принцип, который исходит из несводимости субъекта к личности [117, с. 198].

В.И. Слободчиков определяет субъектность как меру воздействия субъекта на самого себя [121].

А.В. Брушлинский описывает субъектность как всеобъемлющую характеристику человека, которая раскрывает единство всех его качеств. Для него субъектность – это способ личности согласовывать и координировать всю совокупность внешних факторов и воздействия в



соответствии с объективными и субъективными целями. Сущностными чертами являются целостность и интегративность [22; 23, с. 184].

В.А. Петровский описывает кластер субъектности в психологии, образованный категориями «Организм», «Индивид», «Я», «Личность», «Человек» [102].

В.Д. Шадриков трактовал субъектность как личностное качество, обеспечивающее противостояние внешним «полевым» силам, которые действуют на человека со стороны социального и физического мира [134, с. 176–178].

В.И. Моросанова в ряде своих работ анализировала регулятивные функции самосознания, выделяя роль осознания себя в определенной временной перспективе как важный компонент саморегуляции (наряду с ценностным, мотивационным компонентом и самоуважением [87].

Степени развития субъектности бывают различны. М.А. Щукина, автор одной из наиболее широко распространенных методик для диагностики субъектности (опросник «Уровень развития субъектности личности»), опираясь на подход Л.В. Алексеевой, основывается на сходной логике. Но она определяет субъектность в первую очередь через способность самоуправления в социальной среде и вычленяет в ней витальный; индивидный и индивидуально-социальный уровни. Таким образом, упомянутая методика фиксирует непосредственную и опосредованную активность; социально- и индивидуально-ориентированное поведение [138; 139; 137].

Мы видим, что развитие субъектности или развитие высших форм самосознания тесно связано с уровнем самоорганизации и самоуправления.

Но развитие субъектности, а следовательно, и самоорганизации и саморегуляции изучается и как **аспект процесса личностно-профессионального развития человека**. В следующем параграфе мы остановимся на исследованиях профильного обучения как фактора развития саморегуляции в целом и саморегуляции учебной деятельности в частности. Здесь же упомянем лишь о некоторых наиболее общих рамках данного

феномена. Среди социологов **профессиональное самоопределение** часто определяется формально, как выбор профессии [13]. Но в психологических и педагогических работах изучается более глубокое содержание этого процесса, особенно ценностное, личностное его измерение [64; 97; 36; 133]. В рамках этих школ субъектность, способность к самоуправлению своим развитием, саморегуляция считаются важнейшими составляющими профессионально-личностного развития.

В сложившейся теории и практике профориентации под сопровождением понимается целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального самоопределения личности, помощь «...субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам» [46, с. 18]. С.Н. Чистякова представляет педагогическое сопровождение как особую сферу деятельности педагога, направленную на взаимодействие с учащимися по оказанию ему поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации [132].

А.К. Маркова под профессиональным самоопределением понимает определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма [78]. Е.А. Климов отмечает изменение психологического содержания профессионального самоопределения в зависимости от развития человека как субъекта труда [57]. Н.И. Пряжников и Л.М. Митина рассматривают профессионально-личностное развитие в первую очередь как процесс личностного, субъектного развития. Н.С. Пряжников считает, что посредством профессионального самоопределения человек самостоятельно ищет смыслы выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации [110, с. 17]. По выводам целого ряда исследований, необходимым условием успешности профессионального развития является развитая саморегуляция. Г.Н. Попкова в состав структурных элементов профессионального самоопределения включает

регулятивно-деятельностный и рефлексивный компоненты [107]. Обратим внимание, что рефлексивный компонент, который выделяет автор, включает не только способность обучающихся к самооценке себя и своей деятельности, но и оценку воздействия на себя со стороны системы педагогического сопровождения.

Представленный выше обзор демонстрирует, что феномен саморегуляции достаточно хорошо исследован в педагогике и психологии. Сложились устойчивые научные школы, в рамках которых реализованы многочисленные исследования. Несмотря на отличия в методологии и в теоретических подходах, большинство результатов исследований саморегуляции учеников и саморегуляции учебной деятельности весьма хорошо коррелируют у западных и отечественных исследователей, особенно у психологов.

Обзор позволяет сделать вывод, что саморегуляция учебной деятельности всегда связана с уровнем и характером развития ценностно-смысловых структур личности. Причем период обучения в старших классах, обычно наряду с развитием субъектности, еще является этапом формирования профессиональных намерений. Для старшеклассников, как правило, успешность профессионального самоопределения коррелирует с академической успешностью и высокими показателями сформированности регуляторного опыта [95].

В свою очередь развитие содержательных сторон самосознания является важнейшей составляющей личностно-профессионального развития подростков и молодежи. Тем самым, ставя задачу изучения возможностей педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов, т.е. тех, кто уже сделал первые шаги в профессиональном самоопределении, необходимо учитывать более широкий профессиональный и личностный контекст самоуправления учебной деятельности.

Учитывая сложный характер процессов развития саморегуляции личности в рамках личностно-профессионального развития, наиболее адекватной технологической формой для помощи обучающемуся в нем является именно педагогическое сопровождение. Не случайно упомянутый выше исследователь Г.Н. Попкова использовала именно педагогическое сопровождение для содействия профессиональному самоопределению старшеклассников.

## **1.2. Условия организации педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности обучающихся в профильных классах**

Рассмотренные выше аспекты саморегуляции учебной деятельности приобретают особую важность в старшем подростковом и юношеском возрасте.

Старшеклассники, обучающиеся в профильных классах, – субъекты не только учебной деятельности, но и личностно-профессионального развития, и, соответственно, саморегуляция учебной деятельности этих подростков, юношей и девушек тесно связана с личностной саморегуляцией.

Возрастные особенности старшего подросткового и юношеского возраста многократно описаны в литературе, поэтому можно ограничиться лишь выводами тех исследований, которые изучали специфику саморегуляции в этом возрасте.

В отечественной педагогической и психологической литературе традиционно сложилось разделение подросткового возраста на младший,

средний и старший. В предмет нашего исследования относится старший подростковый возраст (15–17 лет) и начало юношеского периода.

Именно в подростковом возрасте формируется смыслообразующая активность (личностная интерпретация человеком своего способа жизни, включающая представление о собственном месте в обществе) [1; 2]. Существуют исследования, выполненные на выборке иностранных подростков, где отмечается, что у современных подростков умения саморегуляции развиты достаточно хорошо и они могут поддерживать реализацию достаточно протяженных проектов. Е.В. Толбатова [128] подчеркивает, что в подростковом возрасте развитие саморегуляции опирается именно на развитие рефлексии.

Юношеский возраст связан с интенсивным развитием внутреннего мира и самосознания. Как правило, к этому периоду происходят относительная стабилизация самооценки и совершенствование саморегуляции.

В то же время для этого юношам часто не хватает социального опыта для того, чтобы преодолеть психотравмирующие обстоятельства [45]. Достаточно типичным является и расхождение между идеальным и реальным «Я». Именно в период юношеского возраста происходит профессиональное самоопределение, но оно часто является предварительным [62, с. 3]. При переходе от детства к отрочеству и юношескому возрасту самокритичность возрастает. Нередко юноши и девушки акцентируют те черты своего характера и поведения, которые рассчитаны на привлечение к себе внимания референтной группы. В этот период растет эмоциональная избирательность [68].

В целом переход к юношескому возрасту сопровождается стабилизацией эмоционального состояния, более благоприятной структурой и особенностями общения. Юноши значительно сдержаннее и уравновешеннее подростков, их самооценка отличается большей объективностью [111; 6].

К.К. Платонов к данному возрастному периоду относит «формирование определенного минимума “социальной зрелости”» [103].

Возрастные особенности старшеклассников, с одной стороны, затрудняют организацию педагогического сопровождения, а с другой – создают благоприятные возможности для нее, так как именно этот возраст является наиболее сензитивным периодом в школе для завершения становления системы зрелой личностной регуляции и регуляции учебной деятельности.

Понятие **педагогического сопровождения**, как правило, определяется как деятельность педагога, создающая определенные условия для образования или воспитания. Не случайно в литературе описаны различные виды сопровождения – от психологического до социально-педагогического, и, несмотря на отличия в понимании, основной смысл их достаточно близок – подчеркивается превалирующее значение самостоятельности, активности субъекта.

Многочисленные исследования, касающиеся организации работы психологических служб в образовании, включают описание именно психологического сопровождения образовательного процесса и процесса развития детей. М.Р. Битянова пишет, что целью такой деятельности является создание условий для «успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия» [17, с. 132].

В близком значении данное понятие употребляет И.В. Дубровина, которая обращает внимание на то, что сопровождение – это профессиональная деятельность специалистов (психологов) по оказанию помощи детям, причем принимающей форму комплексной социально-психологической технологии и поддержания «психологического здоровья» (термин И.В. Дубровиной) [38, с. 47]. Часто используется и термин психолого-педагогическое сопровождение, которое имеет самое разное толкование [93].

Самостоятельное место в ряду исследований проблем педагогического сопровождения принадлежит научной школе О.С. Газмана и его концепции педагогической поддержки (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.) [100].

О.С. Газман отмечает, что поддерживать можно только то, что есть в наличии, но при этом нуждается в помощи. Он рассматривает ее как особую педагогическую деятельность, которая обеспечивает саморазвитие детей. В практике работы О.С. Газман ориентировал на организацию педагогической поддержки по направлениям (программам), которые были нацелены на развитие общения воспитанников, на их учебную деятельность, досуг, образ жизни и здоровье. Сама технология педагогической поддержки включала этап выявления проблемы (диагностика и принятие ребенком факта проблемности), этап поиска решения проблемы, договорной этап, на котором согласовывались планы действий и позиции ребенка и педагога, этап действий по решению проблемы и рефлексивный этап [31, с. 109; 32, с. 26]. В целом работы всех последователей О.С. Газмана можно отнести в той или иной степени к культурологическому, событийному и личностно ориентированному подходам [30; 102].

В концепции Н.Н. Михайловой важнейшее направление педагогической поддержки заключается в помощи обучающемуся в накоплении им необходимого опыта жизнедеятельности, позволяющего ему овладеть деятельностными способами присвоения ценностей, овладеть правилами, правами и обязанностями члена общества [100, с. 130]. И основной целью педагога становится обеспечение приобретения ребенком личностного опыта как осмысленного опыта поведения в важных жизненных ситуациях [4, с. 114]. Несмотря на то что авторство понятия «поддержка» никто не оспаривает, сам термин в настоящее время используется различными научными школами и направлениями в разных значениях.

Г.М. Коджаспирова определяет «педагогическую поддержку» как деятельность «профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям и подросткам в решении индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, личным и профессиональным самоопределением» [59, с. 133; 60, с. 254].

Также существуют разные позиции в отношении соотношения понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение»: от их разделения до объявления частью друг друга.

Например, Е.И. Казакова считает, что педагогическая поддержка первична по отношению к педагогическому сопровождению, рассматривает ее и как метод, и как процесс, и как самостоятельную службу, и как инновационную технологию. При таком подходе метод сопровождения выступает способом реализации процесса сопровождения, а сама служба сопровождения выступает в качестве средства. Отличительными его особенностями становятся необязательный характер коммуникации со стороны взрослого, ориентация взрослого на интересы ребенка, непрерывность, охват большинства сфер учебной деятельности, тенденция к автономизации [53].

Концепция А.В. Мудрика включает близкое к педагогической поддержке понятие «индивидуальной помощи». «Индивидуальная помощь – это осознанная попытка помочь человеку приобрести знания, установки, умения, необходимые для удовлетворения его позитивных потребностей и интересов и удовлетворения потребностей и интересов других людей; в осознании и, в необходимых случаях, изменении человеком своих ценностных установок; в развитии самосознания, в самоопределении и самореализации; в коррекции самооценок, самоуважения и самопринятия; в развитии понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим, к индивидуальным, групповым и социальным проблемам; в развитии чувства причастности к семье, группе, социуму; в выработке стратегий приспособления и обособления в социуме» [89, с. 18–19].

В практике зарубежного образования различные формы педагогического сопровождения более распространены, чем в отечественной. Многочисленные варианты служб школьного сопровождения (*guidance, school counselling, career counseling*) существуют во всех развитых западных странах.



В качестве самостоятельного направления в этой связи можно назвать организацию работы тьюторов и коучинг. Эти направления в нашей стране, как и во всем мире, выделились в отдельные образовательные организационные самостоятельные структуры. В зарубежной педагогике задачи формирования саморегуляции учебной деятельности и личностной саморегуляции решаются прежде всего силами именно служб педагогического и психологического сопровождения.

Многие работы зарубежных исследователей по проблемам саморегулируемого учения начиная с 1990-х гг. были ориентированы на поиск и разработку методических инструментов совершенствования обучения в школе [161]. Те из них, которые опирались на социально-когнитивную методологию, исходили из того, что учащиеся приобретают навыки и способности, которые позволяют саморегулироваться через «наглядное» обучение в четыре этапа. Ученики сначала наблюдают, а затем имитируют, как их модель реализует стратегию. Далее они усваивают эту стратегию до такой степени, что могут реализовать ее самостоятельно. Этот переход от внешнего к внутреннему сигнализирует о третьей фазе развития саморегуляции, которая ограничена мысленным представлением стратегии, тесно связанной с производительностью модели. Заключительный этап дает ученикам возможность самостоятельно регулировать стратегию, быстро адаптируя ее к новым личным или контекстуальным факторам [164, с. 89–101]. Причем образцы саморегуляции дети и подростки могут усваивать не только в школе – их источниками, например, могут выступать репетиторы и родители [156, с. 2].

K.R. Lodewyk, P.H. Winne, D.L. Jamieson-Noel [157] отмечают, что учебный материал в разной степени позволяет развивать саморегуляцию. Хорошо структурированные задачи ограничивают возможности для саморегулируемого обучения, и наоборот, плохо структурированные задачи их создают. В то же время работа с неструктурированными задачами требует достаточно высокой подготовки учащихся.

Рассмотрим несколько известных в западных странах технологий формирования навыков саморегуляции. Обратим внимание, что наиболее близким термином для «метакогнитивных стратегий» в отечественной литературе является понятие универсальных учебных действий.

Технология IMPROVE была предложена Z.R. Mevarech и V.Kramarski [160] для улучшения обучения математике. Используя отечественную терминологию – это определенное методическое содержание, которое реализуется посредством педагогического сопровождения. Основными субъектами, которые ее реализуют, являются именно сами обучающиеся и учителя, специальные консультанты (тьюторы). Ее базовыми элементами являются метакогнитивные действия, взаимодействие между учениками и обратная связь. Она включает следующие этапы:

1. Знакомство с новыми материалами, концепциями, проблемами или процедурами с использованием метакогнитивных структур.
2. Метакогнитивный самоопрос (самоанализ) (индивидуально) и/или обсуждение в малой группе.
3. Практика в решении учебных задач с использованием метакогнитивного (МС) интервьюирования.
4. Изучение и анализ новых материалов преподавателем и учениками с использованием МС-анкетирования.
5. Овладение высшими и базовыми познавательными компетенциями.
6. Проверка приобретения когнитивных и метакогнитивных навыков на основе процессов коррекции обратной связи.
7. Развивающие и сопровождающие мероприятия.

Ключевой компонент IMPROVE состоит в обучении детей использованию четырех видов метакогнитивных интроспективных вопросов: «Понимание: в чем суть проблемы?», «Связь: чем ваша проблема похожа на проблемы, которые вы решали в прошлом, или отличается от них? Пожалуйста, объясните свои рассуждения», «Стратегии: какие стратегии

подходят для решения проблемы и почему?» «Обзор: имеет ли решение смысл? Можно по-другому решить проблему, как? Вы “застряли”, почему?»

Другая программа – программа улучшения саморегуляции The Self-Regulation Empowerment Program (SREP) – направлена на поддержку самомотивации учащихся средней школы, расширение их представлений о стратегиях обучения и оказание им помощи в овладении этими стратегиями [180]. SREP – школьная учебная программа, включающая этап определения проблемных областей, непосредственного измерения учебной деятельности, разработку программы помощи и ее реализацию. Реализация этой программы предполагает работу специального коуча, который помогает ученику ее осваивать. Это прямо относит ее к области педагогического сопровождения. Программа является достаточно гибкой, чтобы быть адаптированной для разных обучающихся.

На этапе диагностики программа выявляет степень овладения обучающимися стратегиями самоорганизации. Программа включает оценочное руководство, предполагающее последовательный анализ, который отталкивается от объективных результатов академической успешности и постепенно, опираясь на ретроспективные самоотчеты, структурированное интервью и другие микроаналитические методы, выясняет степень и характер используемых учеником стратегий саморегуляции. Обязательно учитывается предметная специфика, которая может быть существенно различной по сравнению с учебной дисциплиной. Заключительной целью диагностики является ответ на вопрос: «Как учащийся выбирает, использует и регулирует конкретные стратегии для выполнения конкретных задач в этом конкретном классе?» Ученикам предъявляются конкретные учебные ситуации или проблемы, а затем их просят рассказать, как они будут справляться с этими проблемами. Их ответы затем кодируются и классифицируются как конкретные стратегии саморегулирования (например, обращение за социальной помощью, экологическое структурирование).

После определения контекстно-зависимых стратегий, которые используют ученики, программа использует микроаналитические процедуры для оценки того, как студенты реализуют и регулируют использование этих стратегий во время учебной деятельности. Данная процедура включает в себя использование полуструктурированного интервью для оценки саморегуляции учеников и их мотивационных процессов. Вопросы, используемые в интервью, носят контекстный характер и включают оценку процессов в фазах предвидения, контроля производительности и саморефлексии циклического цикла обратной связи. Корректирующая часть программы включает три этапа: (a) повышение самостоятельности (empowerment) учащихся, (b) расширение репертуара метакогнитивных стратегий и (c) предоставление учащимся возможности использовать циклическую петлю обратной связи саморегуляции. В.J. Zimmerman [184] отмечает, что в общем смысле расширение прав и возможностей можно рассматривать как процесс, с помощью которого люди получают контроль над своей жизнью. Таким образом, первым шагом в обучении людей саморегулированию является культивирование веры в то, что школьный успех находится под их собственным контролем.

Для этого в программе используются методы самонаблюдения, в том числе ведение дневников. Предлагается использовать один специфический метод – графирование (разновидность визуализации). Обучающимся предлагается построить графики, которые отражают взаимосвязь между теми или иными стратегиями саморегуляции и полученными оценками.

На следующем шаге ученики сначала изучают возможные стратегии в общем виде, а потом под руководством коуча учатся их использовать, постепенно повышая степень своей самостоятельности. В этом процессе широко используются приемы социально-когнитивного подхода: проговаривание мыслительных операций вслух во время выполнения стратегии, когнитивный коучинг (то есть подсказки и обратная связь,

предоставляемые ученику при выполнении стратегии) и управляемые практические занятия.

Завершает процесс отработка обратной связи для того, чтобы подготовить ученика к самостоятельному использованию и адаптации к изменяющимся условиям [147, с. 542–546].

М.С. White и М.К. DiBenedetto [176], опираясь на подход Р.Н. Winne [179], предложили интегрированную модель саморегуляции (SRL), которая требует от учителей определения показателей как уровней, так и фаз саморегуляции для отдельных учеников при выполнении конкретных учебных задач. Интегрированная модель помещает фазы (т.е. планирование, действие и саморефлексию) в уровни саморегуляции (наблюдение, реализацию, самоконтроль (саморефлексия) и саморегуляцию). В этой модели учителя улучшают образовательную среду, тщательно оценивая учащихся в соответствии с их статусом на каждом уровне, организуя им индивидуализированную помощь в соответствии с тремя фазами SRL. В этой модели учащиеся на первом уровне наблюдают за стратегиями саморегуляции у учителя на каждой из фаз (планирования, реализации и саморефлексии) цикла SRL. Во время фазы планирования учащиеся наблюдают, как установить оптимальные цели в соответствии со стандартными показателями для конкретной задачи. Критерии достижения цели изучаются и объясняются по мере того, как учитель вовлекает учеников в стратегии планирования и оценки результативности. По завершении фазы планирования учитель переходит ко второй фазе – реализации, моделируя фактическое выполнение задачи. Ученикам напоминают о необходимости уделять пристальное внимание тому, как стратегии SRL помогают в достижении целей, поставленных на этапе планирования. Поскольку учитель демонстрирует примеры самооценки, прогресс определяется путем проверки результативности по критериям, установленным для успешных результатов обучения. На заключительном этапе цикла – саморефлексии – учитель

демонстрирует самооценивание выполнения задачи в соответствии с критериями [176].

Как только цикл SRL завершен, ученики, овладевшие уровнем наблюдения, переходят на следующий уровень – воспроизводства (подражания, эмуляции). Ученики, которые еще не в полной мере овладели первым уровнем, повторяют циклы до тех пор, пока не будет достигнут первый уровень компетенции SRL. Отслеживая, поддерживая и предоставляя обратную связь через циклы SRL и уровни компетентности, учителя могут определить, каким ученикам требуется больше времени, и адаптировать обучение к потребностям студентов [170]. Интегрированная модель акцентирует внимание учеников на сравнении своей результативности с самостоятельно установленными целями, поощряя индивидуальный метакогнитивный мониторинг за собственным прогрессом в достижении целей обучения. Установленные критерии достижения результата в начале задания имеют решающее значение для направления внимания учащихся на конкретную деятельность посредством самоконтроля и самооценки. Цикл SRL укрепляет убеждения ученика в его или ее способности эффективно контролировать свой процесс учения для достижения желаемого результата [155].

Перейдем к рассмотрению технологий формирования саморегуляции учебной деятельности и личностной саморегуляции, предложенных в работах отечественных ученых, которые могут быть реализованы в рамках педагогического сопровождения.

Предлагаемые отечественными психологами способы формирования саморегуляции близки к рассмотренным выше подходам. Это, видимо, связано со сходством теоретических подходов к изучению саморегуляции.

А.К. Осницкий предложил схему усвоения навыков саморегуляции. На первых этапах ребенок просто воспроизводит действия взрослого (учителя), на следующих этапах повторение сдвигается во времени, изменяются контекст и предметный состав деятельности. В условиях

школьного обучения ученикам предлагается воспроизвести последовательную цепь действий в составе интеллектуальной деятельности (как правило), ученик становится субъектом организации учебной деятельности. Эти процессы сопровождаются формированием собственного отношения к средствам и способам саморегуляции, развитием рефлексии [97].

М.В. Полянцева со ссылкой на работы А.К. Осницкого предлагает модель саморегуляции учебной деятельности, выделяя в ней следующие этапы: осознание цели деятельности, осознание модели значимых условий, выработка программы действий, оценка результатов и коррекция. Автор подчеркивает роль осознанных целей и самостоятельности обучающегося в осуществлении тех или иных процессов саморегуляции учебной деятельности. Практика саморегуляции существенно сказывается и на развитии содержательных сторон самосознания самого ученика.

Модель формирования учебной деятельности М.В. Полянцевой включает компоненты личностной саморегуляции, предполагает широкое использование рефлексии и учет эмоциональных и мотивационных факторов. Ученый выделяет личностный, рефлексивный, предметный и операциональный уровни саморегуляции (применительно к решению задач и учебных проблем). Важную роль в аргументации М.В. Полянцевой играет контроль: она различает внешний контроль учителя, взаимоконтроль и самоконтроль [102, с. 164].

В модели М.В. Полянцевой методическими средствами формирования саморегуляции учебной деятельности выступают учебное содержание, методы, приемы и формы организации учебной деятельности. Под учебным содержанием (предметными средствами развития саморегуляции) исследователь понимает использование задач с неполными или избыточными данными, тексты, которые дают возможность сравнивать различные планы решения одной и той же задачи, и пр. Методы и приемы включают «диалоговые и групповые», уроки «самооценки», совместный с учениками поиск ошибок и пр. Но данный автор не ограничивается чисто предметными

средствами развития саморегуляции, в исследовании характеризуются более общие компоненты саморегуляции: умение следовать идеальному плану в процессе его реализации, умение объяснять в развернутой речевой форме результат действий, умение использовать усвоенные действия в новых условиях), хотя они и раскрываются на материале изучения математики [106, с. 14–16].

Г.М. Картунов при формировании навыков саморегуляции предлагает использовать систему задач, которая усложняется от этапа к этапу, и разные формы учебной деятельности: индивидуальные, групповые как в условиях урока, так и во внеурочной форме деятельности [66].

И.В. Лысенко, опираясь на концепцию В.В. Серикова, предлагает технологию, основанную на использовании лично ориентированных ситуаций для формирования субъективного опыта, т.е. ситуаций с отсутствующим однозначно правильным решением, в которых требуется решение, опирающееся на смыслы субъектов, вовлеченных в ситуацию. Такие ситуации требуют генерации новых смыслов. По словам автора, обучающиеся сталкиваются с задачей креативного анализа ситуации, построения картины своей будущей жизни [120].

Теория лично ориентированного образования, разработанная В.В. Сериковым, является одной из методологических оснований нашего исследования. Личность в этой концепции выступает целью и основным фактором образовательного процесса; одной из важнейших характеристик личности является ее способность занимать определенную позицию. Соответственно, сутью воспитательной, образовательной работы является в первую очередь создание условий для развития личности. Именно личностные функции обучающегося и педагога дают возможность структурировать и организовать образовательный процесс [Там же].

И.В. Лысенко предлагает использовать для формирования опыта личностной саморегуляции следующие типы ситуаций: для активизации рефлексивного компонента – ситуации «оценивания и самооценивания»,



«мозгового штурма», «ситуации-упражнения», для активизации операционально-логического компонента – ситуации выбора (ситуации, ориентированные на «слом старых шаблонов»), «ситуации-проблемы» (столкновение с затруднением). Эмоционально-волевой компонент автор предполагает развивать посредством ситуаций принятия цели и волевого усилия по ее достижению [76]. Отметим, что связь выбора со структурой саморегуляции деятельности отмечалась не только учеными в рамках личностно ориентированного подхода. В частности, в обобщающей монографии Д.А. Леонтьева с соавторами высказано достаточно аргументированное предположение, что «выбор является неотъемлемой частью самых разных этапов саморегуляции деятельности» [73, с. 95].

И.В. Лысенко пишет, что формирование саморегуляции у учеников возможно посредством формирования у них 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. Исследователь в структуре личностно ориентированной ситуации наряду с другими выделяет имитацию личностно значимых проблем в игровой или проектной форме. Учитель, как предполагалось автором, должен обеспечивать постоянную рефлекссию как «целостного жизненного феномена».

В практике реализации своей модели И.В. Лысенко основное внимание уделяет особым образом сформированному содержанию изучаемой образовательной области, опираясь на которую учитель проектирует учебные ситуации с последовательно повышающейся степенью саморегуляции со стороны учащихся. Детализируя технологические аспекты своей модели, ученый указывает, что для ее реализации требуется предъявлять задачи в

неполном виде, создавать ситуации, когда ученики должны приносить в задачу собственные смыслы и опыт [76, с. 75–76].

Сам процесс формирования опыта личностной саморегуляции в модели автора имел три этапа, которые представляли собой три типа ситуаций: ситуации самостоятельных проб, ситуации выявления возможностей учебной деятельности для самореализации, ситуации «овладения опытом «рефлексивного» выполнения учебной деятельности с преобладанием внутреннего контроля над внешним; «рефлексия и вербализация принципов и норм «собственной системы работы» и попытки ее переноса в другие сферы жизнедеятельности» [Там же, с. 142–143].

Профильное обучение рассматривается нами как общее условие, общий контекст, в котором реализуются педагогическое сопровождение саморегуляции учебной деятельности.

Резкое повышение интереса к профильному обучению связано с задачами, поставленными в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», прямым следствием которых была разработка «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [65] и начало федерального эксперимента по введению профильного обучения.

Профильное обучение, по замыслу организаторов эксперимента, должно было обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования, углубленное изучение ряда дисциплин, преемственность между общим и профессиональным образованием. В Концепции профильного обучения предлагалось деление учебных дисциплин на базовые, профильные общеобразовательные предметы и элективные курсы. Примерное соотношение этих учебных дисциплин определяется как 50:30:20 [Там же]. Концепция предусматривала самые разные формы организации обучения и выделяла две основные модели профилизации: внутришкольную и модель сетевой организации.

Наиболее серьезное обобщение опыта внедрения профильного обучения приводится в монографии С.С. Кравцова [69], основой для которой послужило его докторское исследование. Один из наиболее важных выводов – о девяти возможных моделях профильного обучения. Матрица типологии образована двумя шкалами: масштабом пространства (школа – сеть – дистанционное образование) и шкалой моделей организации содержания профильного обучения («универсальный профиль» – «набор примерных профилей» – «индивидуальный учебный план») [Там же].

С.С. Кравцов выделяет следующие типы элективных курсов: «надстраиваемые» для профильных курсов, «надстраиваемые» для базовых курсов, ориентированные на формирование ключевых компетенций, ориентированные на интересы школьников вне выбранного профиля [70, с. 33].

Упомянутый федеральный эксперимент породил общественный запрос на изучение проблем профильного образования. В 2001–2010 гг. были защищены десятки диссертаций по данной тематике, в которых освещены самые разные аспекты профильного обучения.

Возможно, отчасти это объяснялось уже заложенными в Концепции профильного обучения положениями, но значительная часть исследований этого периода была выполнена вне методологических рамок концепции личностно-профессионального развития Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова.

Львиная доля исследований (мы не учитываем работы в области частных методик преподавания отдельных учебных дисциплин) была посвящена теме профессионального самоопределения старшеклассников. Но, несмотря на единство некоторых положений, каждый автор раскрывал ее по-своему. М.Э. Кожевникова определяла готовность выпускника к самоопределению и выбору будущей профессии как среднее арифметическое количественной оценки компетентности, мотивации и мобильности [61, с. 17]. Для О.А. Любягиной мотивационная готовность старшеклассника к профессиональному самоопределению «отражает» профессиональную

направленность, включает устойчивые мотивы и личностные качества, обеспечивающие «реализацию индивидуальных траекторий устойчивого выбора профессии». Это качество в опыте автора формируется за счет учета индивидуальных особенностей обучающегося, «погружения в профессиональную среду», оценивания soft skills и компетенций старшеклассников. Автор реализовал исследование в модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений на основе единой цифровой платформы [77, с. 11–15]. Н.К. Мартина рассматривает готовность к профессиональному самоопределению как феномен, «декомпозируемый» на ряд особенностей организации образования в образовательной организации (наличие документации, организация лонгитюдных исследований, дифференциация и индивидуализация обучения и др.) [79, с. 9–10]. Признаком последнего этапа является «интеграция учебно-воспитательного процесса с процессом профильного обучения» [Там же, с. 18–19].

Важность профессионального самоопределения в контексте темы нашего исследования обосновывается выводами В.И. Моросановой и ее научной школы о связи профессиональных планов старшеклассников и уровня развития саморегуляции, о связи профиля обучения с теми или иными особенностями саморегуляции [63].

Ключевые компетенции, формирование которых многие считают важнейшей целью профильного образования, также понимаются по-разному. С.В. Новикова выделяет коммуникативную, социальную и компетенцию личного самосовершенствования, причем образовательные дисциплины в ее подходе формируют исключительно когнитивные феномены, а деятельностно ориентированные курсы, исследовательская деятельность и другие формы выносятся автором за рамки учебной деятельности [92, с. 13–16]. Для Т.В. Ткач ключевыми компетенциями являются учебно-познавательная, информационно-коммуникационная, коммуникативная [127].

Существуют работы, которые изучают формирование различных характеристик личности, тесно коррелирующих со способностью к

саморегуляции учебной деятельности в условиях профильного обучения. Несмотря на то что Н.В. Бочкина изучала более широкий феномен – самостоятельность, многие из ее выводов имеют значение для нашего исследования. В частности, в ее работах основное внимание уделяется ситуации выбора, с помощью которого структурируется система взаимоотношений с миром. И развитие самостоятельности личности идет посредством решения жизненных задач, как в ходе совершения выбора, так и в реализации этого решения. Важным выводом Н.В. Бочкиной является тезис о приоритете в развитии нравственных ценностей над потребностями в самореализации и самоутверждении [21, с. 38].

М.В. Афонина разработала и апробировала специальную образовательную программу по иностранному языку для профильных классов, задания в которой ориентированы на повышение доли самостоятельности при их выполнении [10]. А.А. Бабина использовала межпредметные связи, создала специальный элективный курс, посвященный консультационной помощи при выборе профессии, ориентировала на совместную с педагогом личностную рефлексию для формирования активности и самостоятельности обучающихся профильных классов, трактуемые ею как «ценностные ориентации, которые имеют инструментальную основу» [11, с. 15].

Кроме того, близки по тематике к нашему исследованию работы Е.В. Камалетдиновой, посвященные 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 со структурой учебной деятельности; 2) реализации субъектной позиции ученика; 3) особого характера взаимодействия учеников и учителей [54, с. 13–15].

Такое понимание существенно отличается от используемого в нашей работе понятия саморегуляции учебной деятельности, но то же время включает ряд близких феноменов. В структуре самоорганизации учебной

деятельности автор выделяет целеполагание, анализ ситуации, планирование, волевую регуляцию и выполнение планов, самоконтроль, самооценку и самокоррекцию. Эти компоненты объединяются в соответствующие блоки. Е.В. Камалетдинова также большое внимание обращает на феномен выбора, который совершают ученики. Основными формами и средствами, которые автор использовала при создании своей модели, были модульное обучение, индивидуальные учебные планы, наиболее частая возможность предоставления учащимся возможности выбора средств и способов выполнения деятельности, лекции, семинары, коллективный способ обучения, имитационно-игровые ситуации [Там же, с. 18–19].

Отметим, что такой существенный компонент, как организация внутригруппового взаимодействия с целью совершенствования навыков саморегуляции, в отечественных педагогических исследованиях специально не исследовался, хотя фактически многие из исследователей его упоминали. В отношении профильного обучения ситуация в целом похожа, но исключением можно считать исследование Ч.Г. Чипсановой, в котором она описала дифференциально-групповую форму организации профильного обучения старших школьников. Педагог руководит «познавательной деятельностью групп учащихся на основе учебного сотрудничества, с учетом учебных возможностей и степени обученности школьников по предмету» [131, с. 9].

Как было отмечено выше, предлагаемые авторами педагогические средства, формы и методы вписываются в рамки концепции педагогического сопровождения даже в том случае, если сами авторы не используют этот термин. Тем интереснее для нас анализ работ ученых, которые включили в предмет исследования проблематику **педагогического сопровождения**.

Л.Е. Ильина, рассматривая проблемы сопровождения профильного обучения, понимает механизмы саморазвития, исходя из методологических оснований, отличных от тех, на которых основана наша работа. Автор исходит из того, что направление саморазвития старшеклассника в том числе задают

временно господствующие очаги возбуждения в коре головного мозга [51, с. 46], хотя среди методов исследования и отсутствуют используемые в нейрофизиологии методы, которые позволяют диагностировать названные феномены. Л.Е. Ильина предлагает следующие фазы саморазвития: самоутверждение, самоотрицание, самосовершенствование и саморазрушение, самоактуализация, отказ от самоактуализации. Но совокупность форм, методов и приемов психолого-педагогического сопровождения, которые использовала Л.Е. Ильина, включает компоненты, обеспечивающие диагностику, анализ и реализацию развивающих мероприятий и формирование научно-методического сопровождения деятельности педагогов. В системе, описываемой автором на первом этапе, проводятся диагностика качеств личности старшеклассника, консультации, тренинги. Детально описанная научно-методическая деятельность готовит педагогов к тому, чтобы они выступали субъектами сопровождения, наряду с психологами. В модели Л.Е. Ильиной, как и в опыте многих других исследователей, была использована такая форма, как составление программ саморазвития, в которые входят собственные желания, оценка возможностей, известные фиксированные трудности, препятствия, которые записываются после бесед с педагогами и психологами, пути их преодоления, цели саморазвития на разные периоды и индикаторы их достижения, люди, к которым ученик может обратиться за помощью [Там же, с. 60–61].

Е.В. Ефимова, рассматривая содержание педагогической поддержки выбора профиля обучения выпускников основной школы, структурирует ее по этапам процесса профессионального самоопределения – диагностического, целеполагания, деятельностного и аналитического. А в качестве методов предлагает использовать профессиональные пробы, элективные курсы, социальные практики [40, с. 13].

Г.Н. Попкова в модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников включила не только учебную, но и другие направления деятельности. Данный автор, описывая

свою модель, использует понятие «поле профессионального развития старшеклассника», которое подразделяет на внутреннее (индивидуальный образовательно-профессиональный проект) и внешнее (образовательное пространство). Процессуальный блок ее модели весьма многообразен по формам и методам. Он включает игры, дискуссии, тренинги, проектную работу, уроки и модули учебных дисциплин, факультативы, профессиональные пробы. «Социальные практики предусматривают приобретение опыта самоорганизации, самопознания, саморазвития» [107, с. 64–65].

Отметим, что среди тех критериев оценки эффективности профессионального самоопределения, на которые опирается Г.Н. Попкова, присутствуют регулирование образовательно-профессиональной деятельности, осмысление процесса профессионального самоопределения, организация самоконтроля и коррекционная деятельность. Г.Н. Попкова, опираясь на выводы О.Б. Даутовой [35, с. 129], разработала собственную модель формирования профессионального самоопределения, основанную на гибких модульных индивидуальных образовательных планах. При этом подчеркивается, что сам обучающийся определяет, в какой последовательности, в какие сроки, какими средствами будет достигнут результат, в какие именно кружки, на какие факультативы необходимо записаться. Педагогическая поддержка заключается в том числе в содействии правильной самоорганизации и рефлексии старшеклассниками своего профессионального самоопределения.

А.А. Огерчук использует понятие информационного сопровождения профессионального выбора, основой которого являются ситуации выбора. Содержание процесса информационного сопровождения образовано профориентационным просвещением, индивидуальными профессиональными консультациями и профессиографическими диагностиками, прохождением профессиональных проб и многим другим [94].



Н.А. Суханова апробирует разработанную программу педагогической поддержки профессионального самоопределения, которая включает блоки, ориентированные именно на личностное развитие (модуль «Жизненное самоопределение», «Направленность личности» и пр.) [125, с. 14].

Многие авторы рассматривают первоначальный выбор профиля как более широкий предварительный профессиональный выбор.

Необходимость использования вариативности в образовательной и профессиональной подготовке отмечается сейчас как очевидная характеристика образовательного процесса [9, с. 221]. Обращает на себя внимание важная тенденция: в последние годы большую популярность приобретают индивидуальные учебные планы, что является свидетельством того, что школьная практика развивается в сторону создания условий, максимально способствующих дифференциации обучения. Обоснованная аргументация в отношении возможностей этой формы профильного обучения, в том числе экспериментальное доказательство, приводится в исследовании Н.И. Постниковой [109]. Автор предлагает методику, обеспечивающую построение обучающимся индивидуального образовательного маршрута, вариативные рабочие программы дисциплин, изучение учебного материала на базовом, расширенном, профильном уровнях [Там же, с. 10].

Как видим, разнообразие теоретических концепций авторов, изучавших педагогические аспекты профильного обучения, столь велико, что делает невозможным выделение определенных направлений исследований по сходной методологии. Скорее всего, такого рода «разброс» подходов свидетельствует о накопившейся вариативности моделей профильного обучения в отдельных школах.

Пик исследовательского интереса к проблемам, связанным с профильным обучением, пришелся на первое десятилетие XXI века. В настоящее время он снизился, и исследования данных проблем единичны, хотя, по нашему мнению, образовательная практика, которая сейчас

сложилась в образовательных организациях, требует изучения. Тематика исследований поддается группировке лишь по предметному основанию.

Представленный выше обзор демонстрирует, что в области исследований профильного образования существует очень высокая вариативность подходов как в методологическом плане, так и в плане многообразия используемых педагогических средств, причем большинство авторов не соотносят свои выводы с научными школами Л.М. Митиной, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой.

Нам представляется, что концепция личностно-профессионального развития Л.М. Митиной является хорошей теоретической платформой для анализа влияния условий профильного обучения на саморегуляцию учебной деятельности. Она выделяет внутренние условия личностно-профессионального развития (внутренняя самодетерминация, развитие рефлексии), внешне-внутренние (опора на различного рода полисубъектные общности: «учитель-ученик» и пр.) и внешние («система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в образовательный процесс») [84, с. 18].

Для Л.М. Митиной сущность личностно-профессионального развития описывается развитием самосознания и интегральных личностных характеристик; направленности, компетентности, гибкости. Технология, предлагаемая Л.М. Митиной предполагает последовательное изменение поведения обучающихся: «мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия)» [84, с.214]. Формами, в которых реализуется эта технология в старших классах, являются специальные психологические тренинг-семинары «В поисках своего призвания».

Тем не менее можно выделить ряд характеристик профильного обучения (помимо очевидных: уровневой дифференциации обучения и поддержки профессионального выбора), которых придерживалась большая часть авторов.

1. Набор форм и методов, которые использовали авторы в своих педагогических моделях профильного обучения и его педагогического сопровождения, крайне широк. Это формирование содержания образования, использование специальных типов учебных заданий, вовлечение обучающихся в широкий спектр форм внеурочной деятельности (игры, дискуссии, тренинги, кружковая работа, социальные практики и пр.).

2. В ряде работ ученые пришли к выводам, которые позволяют предположить, что для развития саморегуляции учебной деятельности потенциально создает условия усиление дифференциации обучения, если оно сопровождается развитием ценностно-смысловых характеристик самосознания обучающегося.

3. Те из исследований профильного обучения, которые в качестве задач включали изучение формирования личностных качеств регулятивного характера (самоорганизации, самостоятельности), в большинстве своем выделяли этапы деятельности обучающихся, направленные на контроль результатов и последующую рефлексию и самооценку, и предлагали определенные педагогические средства поддержки выбора обучающимся определенного профиля обучения.

Остановимся на последнем выводе более подробно. Исследования профильного обучения обычно затрагивают проблему педагогического сопровождения выбора без связи с психологической традицией изучения этой проблемы. Исключением из этого правила являются работы О.М. Исаевой и Н.В. Бочкиной.

Основываясь на позиции Д.А. Леонтьева, О.М. Исаева определяет личностный выбор именно как экзистенциальный, т.е. как процесс и результат разрешения неопределенности субъектом жизнедеятельности в значимых ситуациях при осознанном конструировании альтернатив и ответственности за последствия [52]. Автор в качестве операциональных характеристик личностного выбора выделяет количество альтернатив, независимость, осознанность и стратегичность выбора. В связи с этим психологическими

характеристиками личностного выбора могут выступать следующие: однозначность – многозначность, свобода – несвобода, осознанность – неосознанность, стратегичность – нестратегичность [Там же].

Важнейший для нашего исследования вывод, который формулируется Д.А. Леонтьевым с соавторами, – принятие ответственности является сущностной характеристикой экзистенциального выбора [73, с. 98–99]. Причем выбор служит как условием развития, так и его признаком и инструментом. Д.А. Леонтьев с соавторами предлагают классификацию типов выбора, основанную на простоте альтернатив и вовлеченности субъективных смыслов [73]. В цитируемой монографии особо отмечается различие между принятием решения и выбором: если решение исключительно когнитивно, то выбор «происходит в жизни и заканчивается действием» [Там же, с. 82]. Принятие решения можно оптимизировать, и оно может быть отчуждено от субъекта (например, передано экспертной системе) [Там же, с. 84–85]. Таким образом, ключевое отличие выбора от принятия решения – в том, что он включает «принятие ответственности за реализацию решения, вкладывание себя в его осуществление» [Там же, с. 8]. Только в последнем случае выбор происходит в критических ситуациях, когда не имеется ни альтернатив выбора, ни критериев их сравнения.

Существуют и другие типологии выбора человека [62]. О.М. Исаева подчеркивает, что личностный выбор старшеклассников, совершаемый в сфере учебно-профессиональной деятельности, первоначального выбора профессии, – первый реальный личностный выбор в ранней юности. Свободу выбора и ответственность за него автор включила как важнейший компонент в структуру субъектности, наряду с активностью, способностью к рефлексии, уникальностью, пониманием и принятием другого, саморазвитием [52].

Между тем выбор профессии современными юношами и девушками часто происходит под влиянием родителей и на самом деле может не являться выбором вообще, в том числе потому, что ответственность за него полностью берут на себя взрослые [113]. Такой дефицит в психологическом и социальном

взрослении отмечался многими исследователями. Г.В. Жарков даже ввел термин «отложенная взрослость», связав это явление именно с недостаточной ответственностью молодежи [41].

Следует упомянуть работы психологов в области обучения выбору, которые имеют значение для нашего исследования. В программе Н.Н. Березиной основной целью является развитие субъектной позиции в ситуациях жизненных выборов. Программа построена на этапах анализа и рефлексии, которые направлены на решение (актуализацию) вопросов «Кто выбирает?», «Кому это надо?», «Что мне предстоит выбрать?» [14].

С.Я. Уварова и Т.Д. Дубовицкая предложили комплексную программу поддержки старшеклассников в принятии жизненно важных решений. Она включает анализ дилемм, обучение техническим приемам принятия решений [129]. Также описано использование психобиографической компьютерной программы LifeLine, которая помогает человеку сформировать и проанализировать субъективную картину своей жизни с опорой на значимые события. Работа с этой программой имеет не только диагностическое, но и коррекционное, развивающее значение, и имеются убедительные доказательства положительного эффекта ее использования в этих целях [73, с. 404–406].

Материалы, проанализированные в данном параграфе, позволяют заключить, что саморегуляция учебной деятельности старшеклассников в системе профильного обучения изучалась как в психологии, так и в педагогике в самых разных методологических и теоретических контекстах. Многообразие подходов существенно затрудняет формулировку однозначных выводов, но, по нашему мнению, наиболее перспективными направлениями в обеспечении саморегуляции учебной деятельности является, с одной стороны, создание условий для повышения личной ответственности старшеклассника за тот выбор, который он совершает, организуя свою учебную деятельность, а с другой – педагогическая поддержка этого выбора.

### 1.3. Модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения

Несмотря на то что в федеральных стандартах формирование универсальных учебных действий является одним из обязательных для школы образовательных результатов, до сих пор решение данной задачи является весьма сложным. Похожая ситуация сложилась и в образовательных системах развитых иностранных государств – вопреки достаточной распространенности практики сопровождения саморегуляции учебной деятельности, ряд публикаций в иностранной литературе отмечает сложности в распространении такого опыта саморегуляции в школе [174; 161]. Связано это с целым комплексом причин – от ресурсоемкости использования технологий подобного рода до влияния индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности, как показывают выводы предыдущего параграфа, должна характеризоваться рядом существенных признаков:

- в ее основе – понимание саморегуляции деятельности, которая сформирована в трудах В.И. Моросановой [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] и А.К. Осницкого [97];

- включает опыт формирования метакогнитивных стратегий, накопленный как в зарубежных исследованиях, так и в работах А.К. Осницкого и его учеников, а именно общую логику формирования навыков саморегуляции, предполагающую движение от предъявления обучающимся образцов регуляции через овладение ими к свободному переносу этих образцов в новую образовательную ситуацию;

- исходит из приоритета роли активности личности обучающегося в развитии саморегуляции учебной деятельности;

- основывается на положении о тесной связи саморегуляции учебной деятельности, содержательных, ценностно-смысловых характеристик самосознания и личностно-профессионального развития у обучающихся профильных классов;

- базируется на стимулировании развития ценностно-смыслового уровня саморегуляции за счет обеспечения возможности личностного и профессионального выбора в условиях повышения ответственности за него.

Опираясь на эти выводы, можем сформулировать **принципы** организации педагогического сопровождения поддержки саморегуляции учебной деятельности.

1. Принцип обеспечения активной позиции обучающегося как субъекта организации собственной и коллективной учебной деятельности.

2. Принцип обеспечения успешности (оптимизация уровня сложности заданий в соответствии с зоной ближайшего развития).

3. Принцип опережающей актуализации ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности как элемента личностно-профессионального развития.

4. Принцип обеспечения возможности личностного выбора (в отношении траекторий личностно-профессионального развития и умения нести за него ответственность).

5. Принцип сочетания уровня и характера саморегуляции учебной деятельности с целями личностно-профессионального развития.

Все перечисленные принципы непосредственно вытекают из аргументов и выводов, сформулированных выше.

Первые два принципа характеризуют деятельность любой системы педагогического сопровождения. Любое педагогическое сопровождение в первую очередь исходит как из необходимости актуализировать личностные ресурсы ребенка, подростка для решения задач личностного развития

(«принцип обеспечения активной позиции обучающегося как субъекта организации собственной и коллективной учебной деятельности»), так и из необходимости обеспечивать в конечном счете его успешность при учете имеющихся у него возможностей и ресурсов для развития («принцип обеспечения успешности (оптимизация уровня сложности заданий в соответствии с зоной ближайшего развития)»). Реализация обоих принципов имеет очень важное значение для ситуации, когда предметом сопровождения становится саморегуляция учебной деятельности. Использование коллективных форм организации деятельности, изменение роли ученика в образовательном процессе за счет использования форм самообучения является важнейшей нормой, которую мы предлагаем соблюдать в педагогическом сопровождении саморегуляции учебной деятельности.

Остальные три принципа специфичны именно для разработанной нами модели. Фактически они основаны на логике, обратной той, что применила в своем исследовании Е.В. Камалетдинова: она использовала формирование самоорганизации учебной деятельности для того, чтобы развивать субъектность (в ее понимании) старшеклассников в профильном обучении. Мы исходим из предположения (подтвержденного рядом ученых) о том, что содержательные стороны самосознания (ценностная и мотивационная направленность и осознание себя во временной перспективе) и саморегуляции связаны не односторонне, и воздействие на один из феноменов неизбежно сказывается на другом [54].

Педагогическое сопровождение, которое базируется на этих принципах, должно опираться на определенные организационные структуры и предполагает наличие определенных педагогических условий.

**Педагогическими условиями** обеспечивающие результативность модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности являются:



- создание в школе модели профильного обучения, основанной на индивидуальных учебных планах (для обеспечения вариативности построения траекторий личностно-профессионального развития);

- организация и согласование работы специальной консультационной службы для осуществления педагогического сопровождения;

- использование форм группового взаимообучения способам саморегуляции учебной деятельности (данная форма является широко распространенным элементом в программах формирования метакогнитивных навыков и навыков саморегуляции (B.Zimmerman));

- использование элементов экономического регулирования отношений между участниками образовательного процесса для повышения ответственности старшеклассников за принятые решения (экономические стимулы являются одними из наиболее значимых, уступая только факторам безопасности в стимулировании личностной ответственности).

Основная идея модели базируется на концепциях В.К. Осницкого и В.И. Моросановой, предполагающих наличие ценностно-смыслового, регулятивно-личностного и операционального уровней в саморегуляции учебной деятельности.

Особенностью саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения является то, что они, находясь на ступени предварительного профессионального выбора, должны осознавать учебную деятельность в профильном классе как важный этап в собственном профессионально-личностном развитии. Тем самым эффективная саморегуляция учебной деятельности невозможна без регулятивного контекста более общего плана.

Основная задача, которая решается посредством предложенной модели, – при всемерной поддержке операционального компонента актуализировать ценностно-смысловой компонент саморегуляции обучающихся. Регулятивно-личностный уровень при этом оказывается пограничным, одновременно участвуя в развитии и операционального, и

собственно личностного компонентов. И если педагогическое сопровождение операционального компонента саморегуляции опирается на заложенные в основной образовательной программе способы развития регулятивных УУД и использует сочетание уже известных технологий формирования УУД (от предъявления образов навыков регуляции учебной деятельности к их использованию и закреплению), то предлагаемая нами технология сопровождения личностного компонента саморегуляции является оригинальной в полной мере.

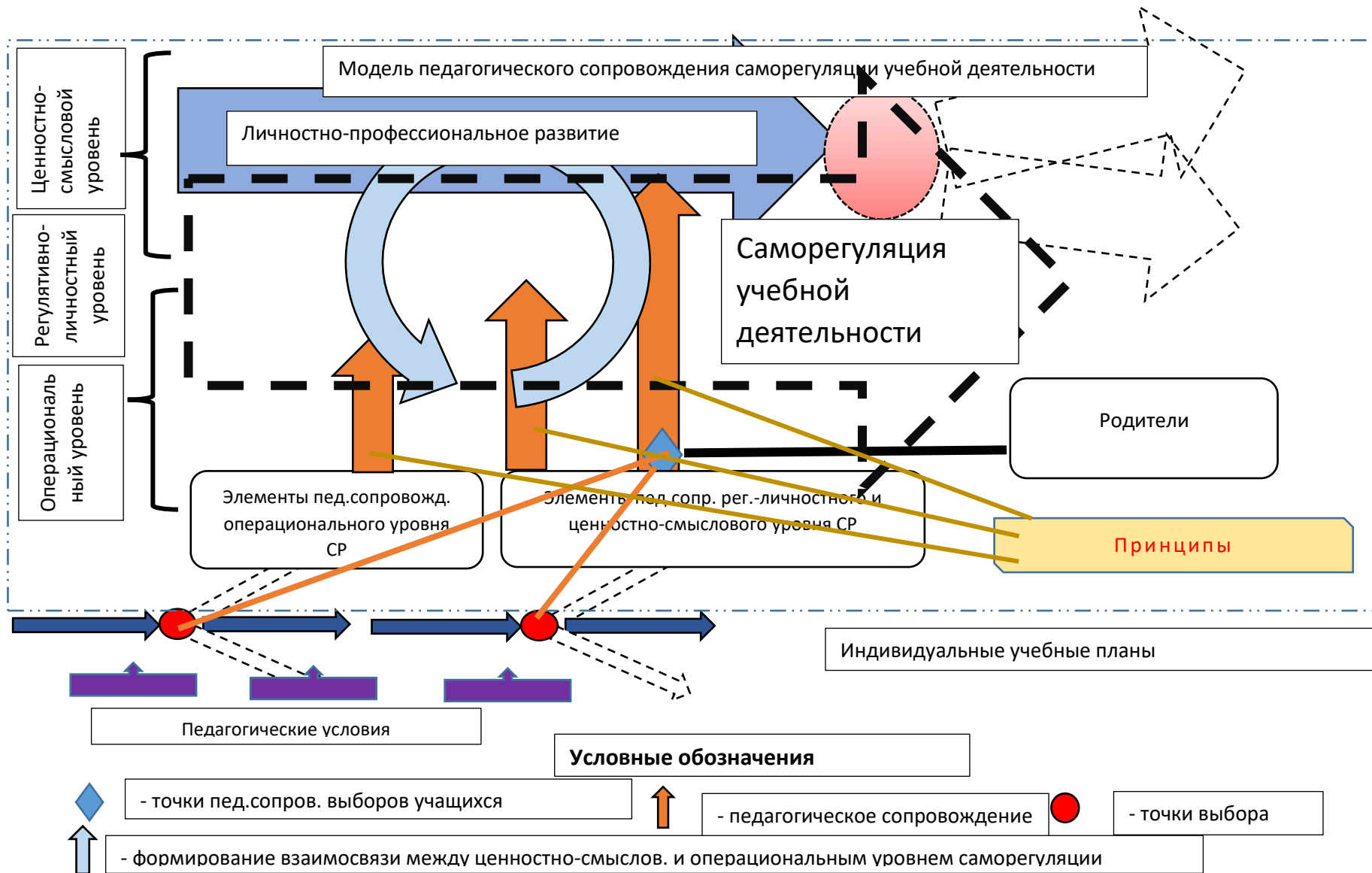


Рисунок 1 – Модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшекласников в профильном обучении и педагогические условия, обеспечивающие ее результативность

Дадим более подробное описание педагогических условий, которые обеспечивали реализацию модели.

В работах С.С. Кравцова приводятся различные модели профильного обучения. Из них мы выбрали именно ту, которая создает наибольшее количество «точек выбора», в свою очередь предоставляющих возможность для проявления активности личности, формирования ответственности за совершенные действия. Такая модель профильного обучения основана на индивидуальных учебных планах. Именно они являются наиболее существенной организационной основой для индивидуальных образовательных траекторий.

В нашей модели индивидуальные учебные планы были сформированы не только с учетом профилей обучения. Каждая учебная дисциплина (курс) при исходном планировании включала три уровня сложности изучения учебного материала: от сокращенного до углубленного. Существовал также перечень элективных дисциплин и образовательных программ, реализованных как программы дополнительного образования.

Рамки вариативности содержания, очевидно, определялись выбранным профилем. Но и внутри профиля оставался достаточно большой простор для индивидуализации образования. Все варианты возможного выбора старшеклассников были методически и дидактически обеспечены. Учитывалось, что обучающийся может по своему желанию (желанию родителей) осуществить переход на другой профиль. С этой целью были предусмотрены возможности дополнительной подготовки для тех старшеклассников, которые перешли на другой профиль (или на другой уровень сложности).

Одними из наиболее существенных для нашей модели условий были разработка и использование элементов экономического регулирования отношений между участниками образовательного процесса для повышения ответственности старшеклассников за принятые решения. Мы уже отмечали, что у старшеклассников часто отмечается феномен «отложенной взрослости»,

когда важнейшие решения в их жизни принимаются родителями, учителями, а не ими самими. Экономические стимулы, очевидно, являются простыми, но в то же время сильнодействующими стимулами. Их использование ограничено как нормативно, так и педагогически – в нашем образовательном пространстве прямое экономическое стимулирование старшеклассников, во-первых, целиком вынесено за пределы школы, в область семейного воспитания, и, во-вторых, существует общепризнанная педагогическая позиция о нежелательности таких средств поощрения, как покупка подарков за хорошие оценки, дарение денег и т.п. Однако современное образование существенно изменилось за последние десятилетия. Понятие платных образовательных услуг стало привычным и для учителей, и для родителей.

Условие модели, которое здесь комментируется, предполагает возможность экономии денежных средств семьи при выборе платных дополнительных образовательных программ. Этот формальный инструмент закрепляется локальными актами школы и договорами с родителями. При выборе профиля каждому ученику присуждается 100 баллов так называемого «кредитного рейтинга». Ученик их может потратить на оплату дополнительных курсов, в том случае если он перейдет на более усиленную «параллель» или на другую программу дополнительного образования. Порядок распределения баллов подтверждается родителями ученика в соответствующем договоре. Если баллы заканчиваются, платную программу дополнительного образования оплачивает семья (родители) обучающегося. Элективные курсы, естественно, являются бесплатными. Баллы могут сниматься и начисляться в том числе за неоднократное достижение/недостижение запланированных результатов в соответствии с планами личностно-профессионального развития. Таким образом, при выдающихся успехах в обучении старшеклассник вполне может обеспечить себе (и своей семье) бесплатное освоение платной образовательной программы дополнительного образования.

Следующим элементом нашей модели было использование возможностей группового взаимообучения. Обратим внимание, что в любой школе, согласно основной образовательной программе, идет формирование универсальных учебных действий, в основном за счет работы с предметным материалом на уроках и за счет специальной системы заданий, которую, как правило, также осуществляют учителя-предметники. Но в основном такой работой охватывается формирование познавательных и коммуникативных УУД. Методика группового взаимообучения саморегулируемым действиям основана на элементах программы улучшения саморегуляции The Self-Regulation Empowerment Program (SREP) и аналогичной программы А.К. Осницкого. Они достаточно подробно были описаны выше. Ключевым отличием было изменение определенных акцентов в работе. Собственно большая часть обучения саморегулируемым действиям осуществлялась учителями на уроке в рамках основного курса обучения, как и предполагалось ФГОС, но была расширена элементами управления формированием общеучебных логических умений С.Г. Воровщикова. Во внеурочную деятельность в работу микрогрупп была вынесена именно рефлексивная часть, когда ученики должны были делиться друг с другом опытом саморегуляции учебной деятельности, помогать один другому, выбирать подходящие метакогнитивные стратегии, способы решения задач определенного типа. Все это предполагало педагогическую поддержку со стороны учителя.

**Педагогическое сопровождение саморегуляции учебной деятельности** должно быть организовано соответственно логике, на которой основан механизм взаимосвязи между компонентами самореализации учебной деятельности, – следует обеспечить не только постоянное развитие основных этапов (фаз) саморегуляции учебной деятельности (планирование целей, моделирование условий, программирование, корректирование активности и ее результатов), но и усиление ценностно-смыслового компонента планирования за счет актуализации отдаленных целей личностно-профессионального развития.

**Элементами педагогического сопровождения** операционального уровня самореализации учебной деятельности являются:

1. Педагогическое сопровождение в рамках дополнительных занятий с обучающимися по развитию саморегуляции учебной деятельности.
2. Педагогическое сопровождение старшеклассников при взаимообучении саморегуляции учебной деятельности в микрогруппах.
3. Педагогическое сопровождение старшеклассника в ходе преодоления субъективно сложной проблемы саморегуляции учебной деятельности.

**Элементами педагогического сопровождения** регулятивно-личностного и ценностно-смыслового уровней самореализации учебной деятельности выступают:

1. Использование планов лично-профессионального развития как основы для актуализации отдаленных целей для саморегуляции учебной деятельности (реализуется в консультационной работе школьного психолога).
2. Педагогическое сопровождение на предварительном этапе (перед выбором профиля обучения). Использование медиативных технологий в осуществлении лично-профессионального выбора в отношении профиля обучения (медиативные технологии, с одной стороны, рассчитаны на решение проблем согласования различных позиций, что сопровождает шаги профессионального выбора, а с другой – рассчитаны на массовое применение).
3. Педагогическое сопровождение на начальном этапе, последующем за выбором профиля обучения.
4. Педагогическое сопровождение в связи со сложными и проблемными ситуациями в развитии регулятивно-личностного и ценностно-смыслового уровней саморегуляции.

Одним из основных инструментов реализации сопровождения являлась разработка плана **лично-профессионального развития** каждым старшеклассником, который принял участие в эксперименте. В литературе описан опыт организации самовоспитания учеников, но по большей части он

относится к советскому периоду, а следовательно, к иной социально-культурной ситуации.

Структура плана включала определенные личностно-профессиональные намерения и конкретные меры по их достижению. Сами планы были в разной степени детализированы и имели различный объем, но в них обязательно присутствовали определенным образом сформулированные личностно-профессиональные намерения и пути их достижения, связанные с той или иной образовательной деятельностью в школе. Обязательным элементом такого плана являются четко определенные критерии достижения ближайших целей и их временная определенность. Функция педагогического сопровождения заключается в помощи обучающимся в создании таких планов и их реализации. Отработка правильности планирования, самоконтроля, самоорганизации и составляет суть данного педагогического средства саморегуляции учебной деятельности. Планы личностно-профессионального развития являлись определенными интеграторами организации и планирования педагогического сопровождения.

Названные выше элементы педагогического сопровождения соотносятся как с фазами развития саморегуляции, так и с определенными формами и средствами, которые используются в модели.

Так, выбор профиля обучения является очень важным решением для старшеклассника, хотя далеко не все обучающиеся принимают на себя ответственность за него. В связи с тем, что процесс выбора профиля нормативно закреплен за родителями (законными представителями) обучающихся, реальное участие старшеклассников в выборе профиля далеко не всегда осознанно и часто бывает вынужденным.

Педагогическое сопровождение этого важнейшего события сначала ориентировано на актуализацию субъективной значимости решения как для самих старшеклассников, так (в случае необходимости) и для их родителей. При успешном решении данной задачи у старшеклассников возникает



потребность в поддержке уже в связи с несоответствием собственных карьерных планов и мнения родителей на этот счет.

Необходимость согласования позиций обучающихся и родителей побудила нас обратиться к технологиям медиации. Педагогическое сопровождение в процессе медиации выбора образовательной траектории и использование «системы рейтинга ответственности» обеспечивают актуализацию ответственности обучающихся за свое личностно-профессиональное развитие и, следовательно, качественное развитие их ценностно-смыслового уровня, за счет осознания себя в более отдаленной временной перспективе. Предполагалось, что целью использования медиативных технологий является возможная поддержка собственного выбора обучающегося и стимулирование возникновения определенных профессиональных намерений и создания планов, если они отсутствуют.

Полноформатное осуществление педагогического сопровождения возможно только силами специальной консультационной службы. В обсуждаемой модели она была организована как неформальная структура с распределением функций между классными руководителями, школьными психологами, учителями (в рамках своих учебных дисциплин).

Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе работы в микрогруппах включало в первую очередь помощь в разрешении проблем выбора той или иной метакогнитивной стратегии при решении определенного типа учебной задачи и в рекомендациях по выбору или освоению этой стратегии для определенного ученика. Формально это выливалось в то, что обучающиеся вместе с консультантом или психологом в группах должны были обсуждать успешность использования тех или иных приемов планирования, контроля и пр.

В целом предлагаемая нами модель рассчитана на реализацию в условиях массовой школы, не требует использования уникальных средств и дорогостоящих ресурсов. Минусом модели является ожидаемое снижение

капитализации сегмента дополнительных платных образовательных услуг в школе.

Основной идеей нашей модели является актуализация ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов, неразрывно связанных с развитием содержательных сторон самосознания и личностно-профессиональным развитием в целом, которые выступают ведущим элементом для операционального и регулятивно-личностного уровня саморегуляции.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В истории психологии и педагогики проблема изучения саморегуляции учебной деятельности предметно пересекалась с целым рядом очень близких феноменов: самостоятельности, самоорганизации, самоуправления и в целом самосознания и личностно-профессионального развития.

Результаты изучения каждого из них представлены в трудах представителей научных школ и направлений. Таким образом, сама постановка проблемы нашего исследования привела к необходимости рассмотрения весьма разнородных результатов работ (в области педагогического сопровождения, психологии саморегуляции, личностного развития в целом и личностно-профессионального развития в частности) в единых теоретических рамках.

Как мы показали в первых параграфах настоящей главы, такие рамки действительно существуют. Подобно любым социальным качествам человека, способность к самоорганизации тесно связана с широким социальным и образовательным контекстом и с другими личностными качествами. Развитие регулятивных функций самосознания коррелирует со зрелостью процессов саморегуляции, причем как личностных, так и процессов саморегуляции деятельности. Субъектность (или личностные характеристики по В.Е. Моросановой) человека для большинства ученых определяется во многом через его способность самостоятельно управлять своей жизнью, в первую очередь профессиональной. Способность к саморегуляции является качеством, связанным с глубинными личностными свойствами; развитие саморегуляции как личностной, так и учебной деятельности детерминировано разными группами факторов. И роль образовательной организации далеко не всегда является решающей. Основными являются активность самого

обучающегося, его мотивация и настойчивость. Все это предполагает использование технологий педагогического сопровождения и поддержки.

Наш анализ показал, что проблемы саморегуляции человека и саморегуляции учебной деятельности изучались достаточно хорошо не только в отечественной психологической и педагогической науке, но и за рубежом. Исследователи предложили для школьной практики методические системы формирования саморегуляции. Наиболее обоснованным представляется выделение трех уровней саморегуляции учебной деятельности: операционального, личностно-регулятивного и ценностно-смыслового. Опираясь на доказанный факт взаимосвязи всех уровней, мы предположили, что существует возможность создания условий для саморегуляции посредством актуализации ценностно-смыслового уровня старшеклассников профильных классов.

Анализ исследований в области профильного образования, направленный на выявление тех условий, которые могут послужить основой для повышения личностного развития, показал весьма широкий спектр теоретических походов и авторских концепций, которые сложно отнести к определенной научной школе. Но выводы многих авторов все же свидетельствуют о том, что дифференциация обучения в том случае, если она сопровождается ростом субъектности учащегося, существенным образом стимулирует развитие качеств саморегуляции и самоорганизации.

Основная идея предложенной авторской модели заключается в организации педагогического сопровождения опережающего развития ценностно-смыслового компонента саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения в первую очередь за счет создания ситуаций субъектного выбора.

Особенностью саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в профильном обучении является то, что они, находясь на ступени предварительного профессионального выбора, должны осознавать учебную деятельность в профильном классе как важный этап в собственном

профессионально-личностном развитии. Вариативность образовательной среды и создание специальных условий, побуждающих принятие ответственности за свои действия, являются обязательными условиями эффективности данной модели. Организация педагогического сопровождения в нашей модели делится на два основных уровня (третий, личностно-регулятивный, является промежуточным): операциональный и ценностно-смысловой. Первый включает педагогическое сопровождение в рамках специальных дополнительных занятий с обучающимися при взаимообучении саморегуляции учебной деятельности в микрогруппах и при наличии сложных индивидуальных проблем. Элементами педагогического сопровождения регулятивно-личностного и ценностно-смыслового уровней развития самореализации учебной деятельности являются использование планов личностно-профессионального развития, педагогическое сопровождение на предварительном этапе и последующем за выбором профиля.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

### 2.1. Формирование экспериментальной выборки и методов диагностики саморегуляции учебной деятельности

Существует достаточно большое количество методик, которые могут помочь в диагностике особенностей саморегуляции. Среди наиболее употребительных в исследованиях зарубежных ученых указываются опросники, в частности «Шкала стратегий саморегуляции» (Self-Regulatory Strategies Scale, SRSS) и Опросник саморегуляции – SRQ (Brown, Miller, & Lawendowski, 1999 [147]). В последние десятилетия все больше распространяются микроаналитический метод исследования «Размышления вслух» (think-alouds), который состоит в том, что ученик (испытуемый) в режиме реального времени проговаривает, что и почему он делает для решения определенной учебной задачи [143], и группа анализа ретроспективных методов: например, журналы или дневники рефлексии [172].

При выборе методик диагностики мы исходили из того, что собственно изучение механизмов саморегуляции не является нашей самоцелью, а также из того, что методологическую базу исследования составляют теоретические подходы отечественных ученых (В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, В.И. Слободчикова, Л.М. Митиной). Поэтому для формирования диагностического комплекса мы использовали методики, которые уже неоднократно применялись отечественными исследователями и доказали свою валидность и надежность.

В таблице 1 приведена информация о методиках, которые мы использовали для диагностики степени сформированности уровней саморегуляции учебной деятельности.

Таблица 1 – Соотношение методов диагностики, показателей и уровней саморегуляции учебной деятельности

Уровни саморегуляции учебной деятельности учащихся профильных классов	Критерии	Показатели	Методы диагностики
<b>Операциональный</b>	Эффективность ученика в осуществлении цикла саморегуляции учебной деятельности	Эффективность ученика в планировании целей, моделировании условий, программировании учебной деятельности и ее корректировании	Шкалы «Планирование» (Пл) «Моделирование» (М) «Программирование» (Пр) «Оценивание результатов» (Ор) методики ССУД-М (В.И. Моросанова)
<b>Регулятивно-личностный</b>	Сформированность личностных качеств, обеспечивающих процессы регуляции	Сформированность гибкости. Сформированность настойчивости. Сформированность надежности. Сформированность самостоятельности.	Шкалы «Гибкость» (Г) «Самостоятельность» (С) «Надежность» (Н) «Ответственность» (Отв) методики ССУД-М (В.И. Моросанова)
<b>Ценностно-смысловой</b>	Отражение смысловых особенностей личности, связанных с личностно-профессиональным развитием и самоопределением	Сформированность регуляторных функций самосознания. Степень сформированности профессиональной идентичности.	УРСЛ, Шкала «Сформированная профессиональная идентичность» (Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов))

Прокомментируем методы, использованные в нашем исследовании.

Для изучения операционального и регуляторно-личностного уровня саморегуляции учебной деятельности использовался опросник «Стиль

саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М) (2013 г.) (В.И. Моросанова) [85]. Автор опросника разделила шкалы на два компонента, которые и были использованы нами для диагностики.

Приведем краткие описания шкал на основании рекомендаций В.И. Моросановой. Шкала «Планирование» (Пл) характеризует умение выбирать и определять цели, а также планировать последовательность их достижения в процессе обучения.

Шкала «Моделирование» (М) характеризует степень развитости навыков формирования представления о системе внешних и внутренних условий, значимых для достижения поставленной конкретной цели.

Шкала «Программирование» (Пр) измеряет умение разрабатывать способы и методы достижения цели, определять последовательность исполнения учебных действий.

Шкала «Оценивание результатов» (Ор) определяет развитость, адекватность оценки себя и результатов своей деятельности.

Шкала «Гибкость» (Г) отражает способность быстро и легко перестраивать систему саморегуляции и тактику поведения при изменении значимых условий учебной деятельности.

Шкала «Самостоятельность» (С) оценивает автономность функционирования системы саморегуляции учебной деятельности.

Шкала «Надежность» (Н) измеряет устойчивость функционирования системы саморегуляции учебной деятельности в ситуации помех.

Шкала «Ответственность» (Отв) измеряет способность учащегося к ответственному подходу к достижению цели.

Шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ) интегрирует все оценки других шкал.

Шкала социальной желательности (Сж) выявляет тенденцию респондентов приукрашивать свои ответы, предпочитая социально приемлемые варианты. В руководстве приведены примерные результаты



стандартизации методики. Согласно им, результаты ниже 14 баллов по шкале ОУ являются низкими, а выше 28, соответственно, высокими.

Для диагностики ценностно-смыслового уровня саморегуляции, который соотносится со степенью личностно-профессионального развития, мы использовали две методики.

Опросник «Уровни развития субъектности личности» (УРСЛ) М.А. Щукиной (2004) основан на представлении о субъектности личности как психологическом качестве, в основе которого лежит самоуправление. В опроснике используются несколько шкал.

Шкала АР («активность – реактивность») измеряет способность к самостоятельному инициированию своей активности; шкала АЗ («автономность – зависимость») – готовность к самоопределению в межличностных отношениях; шкала ЦН («целостность – неинтегративность») – эффективность интегрированности человека в социальный контекст при соблюдении своих «границ»; шкала ОН («опосредствованность – непосредственность») – развитость средств психического планирования и прогнозирования с учетом обстоятельств; шкала КР («креативность – репродуктивность») – степень гибкости в смене стратегий взаимодействия с социальной средой; шкала СМ («самоценность – малоценность (ничтожность)») – степень самодостаточности человека в отношении к себе. Согласно логике авторов данной методики, чем выше субъектность личности, тем более часто и отчетливо человек будет вести себя как субъект в жизненных ситуациях. Ввиду того что в опубликованном руководстве приведены данные стандартизации на незначительной выборке, мы использовали в нашем исследовании ненормированные баллы. Оценка «высокий-низкий» осуществлялась в связи с рекомендациями автора, которая указывала, что средними считаются результаты, которые попадают в диапазон среднее арифметическое +/- удвоенное стандартное отклонение. Соответственно те данные, которые меньше или больше данного диапазона, свидетельствуют о

преобладании либо объектных стратегий, либо, наоборот, субъектных. Как мы видим, определение субъектности в данной методике содержательно совпадает с пониманием сформированности регулятивных функций самосознания, что позволяет ее использовать для диагностики ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности.

Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) позволяет определить сформированность статусов профессиональной идентичности. Их четыре. Для целей нашего исследования мы выбрали один – это шкала «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 [36, с. 10].

Для создания экспериментальной выборки были взяты две школы. Объем выборки составил 208 человек и был сформирован на основе профильных классов ГБОУ города Москвы «Школа № 2087 “Открытие”» (контрольная) и ГБОУ города Москвы «Школа 1367» (экспериментальная) (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Состав экспериментальной выборки

Профиль	ГБОУ 2087 (контрольная)	ГБОУ 1367 (экспериментальная)	Итого
Математический (инженерный)	27	27	
Гуманитарный	27	27	
Кадетский	26	24	
Медицинский (химико-биологический)	27	23	
Всего	107	101	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.

Экспериментальная работа началась в 2019–2020 учебном году (подготовка к ней – в конце 2018–2019 учебного года) и продолжилась в 2020–2021. Определенное влияние на ход экспериментальной работы оказала пандемия, в результате которой в марте-июне 2019–2020 учебного года и в октябре-январе 2020–2021 года 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 были доступны в привычном режиме.

Таблица 3 – Значения основных показателей саморегуляции учебной деятельности в начале эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

	<b>Оп</b>	<b>РЛ</b>	<b>ПриИд</b>	<b>СУБ</b>
Контр	12,01	10,58	08,54	153,54
Эксп	11,50	9,74	08,68	146,11

\*Оп – сформированность операционального критерия (шкалы ССУД-М), РЛ – уровень сформированности регулятивно-личностного критерия (шкалы ССУД-М), ПриИд – уровень сформированности профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова), СУБ – «общий уровень субъектности» (УРСЛ). (Данные приведены в абсолютных значениях).

В начале экспериментальной работы было проведено сравнение распределений в контрольной и экспериментальной выборках для того, чтобы обосновать возможность их использования в эксперименте. К сожалению, использование t-критерия (Стьюдента) оказалось невозможным, так как

распределение ряда переменных имело разные параметры. В связи с этим мы использовали непараметрический критерий сравнения средних.

Таблица 4 – Результаты расчетов критерия U Манна-Уитни и вывод в отношении нулевых гипотез для сравнения контрольной и экспериментальной групп в начале экспериментальной работы (вывод SPSS)

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Распределение Операц является одинаковым для категории Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	0,983	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Рег_личн является одинаковым для категории Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	0,661	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение ПриИден является одинаковым для категории Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	0,364	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Суб является одинаковым для категории Группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	0,933	Нулевая гипотеза принимается.
Выводятся асимптотические значимости. Пороговый уровень значимости равен 0,05				

\*«Операц» – средние значения шкал операционального уровня саморегуляции (ССУД-М), «Рег\_личн» – средние значения шкал регуляторно-личностного уровня саморегуляции (ССУД-М), «ПриИден» – значения шкалы «Сформированная профессиональная идентичность» (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова), «Суб» – шкала субъектности (УРСЛ), «Группа» – переменная, обозначающая принадлежность к экспериментальной или контрольной группе.

В таблицах 4 и 5 помещены результаты сравнения значения основных переменных между контрольной и экспериментальной группами с помощью критерия U Манна-Уитни для независимых выборок.

Таблица 5 – Промежуточные результаты расчетов критерия U Манна-Уитни для сравнения контрольной и экспериментальной группы в начале экспериментальной работы (вывод SPSS)

	Операц	Рег_личн	ПрИдент	Суб
Всего	208	208	208	208
U Манна-Уитни	5412,500	5593,000	5011,000	5367,000
W Вилкоксона	10563,500	10744,000	10162,000	10518,000
Статистика критерия	5412,500	5593,000	5011,000	5367,000
Стандартная ошибка	432,078	432,376	432,569	433,727
Стандартизованная статистика критерия	0,021	0,438	-0,907	-0,084
Асимптотическая значимость (двухсторонний критерий)	0,983	0,661	0,364	0,933
Выводятся асимптотические значимости. Пороговый уровень значимости равен 0,05				

\*«Операц» – средние значения шкал операционального уровня саморегуляции (ССУД-М), «Рег\_личн» – средние значения шкал регуляторно-личностного уровня саморегуляции (ССУД-М), «ПрИден» – значения шкалы «Сформированная профессиональная идентичность» (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова), «Суб» – шкала субъектности (УРСЛ).

Результаты расчета статистики (столбец таблицы 3, содержащий значения значимости) везде превышает 0,05, что позволяет сделать вывод об отсутствии существенных различий в наблюдаемых значениях переменных.

Таким образом, мы видим, что сформированная нами экспериментальная выборка позволяет использовать результаты, которые получены при ее измерении в выводах нашего исследования, и проводить обоснованные сравнения результатов эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.

Ниже мы поместили описательные характеристики распределений основных переменных в экспериментальной выборке на начало эксперимента.

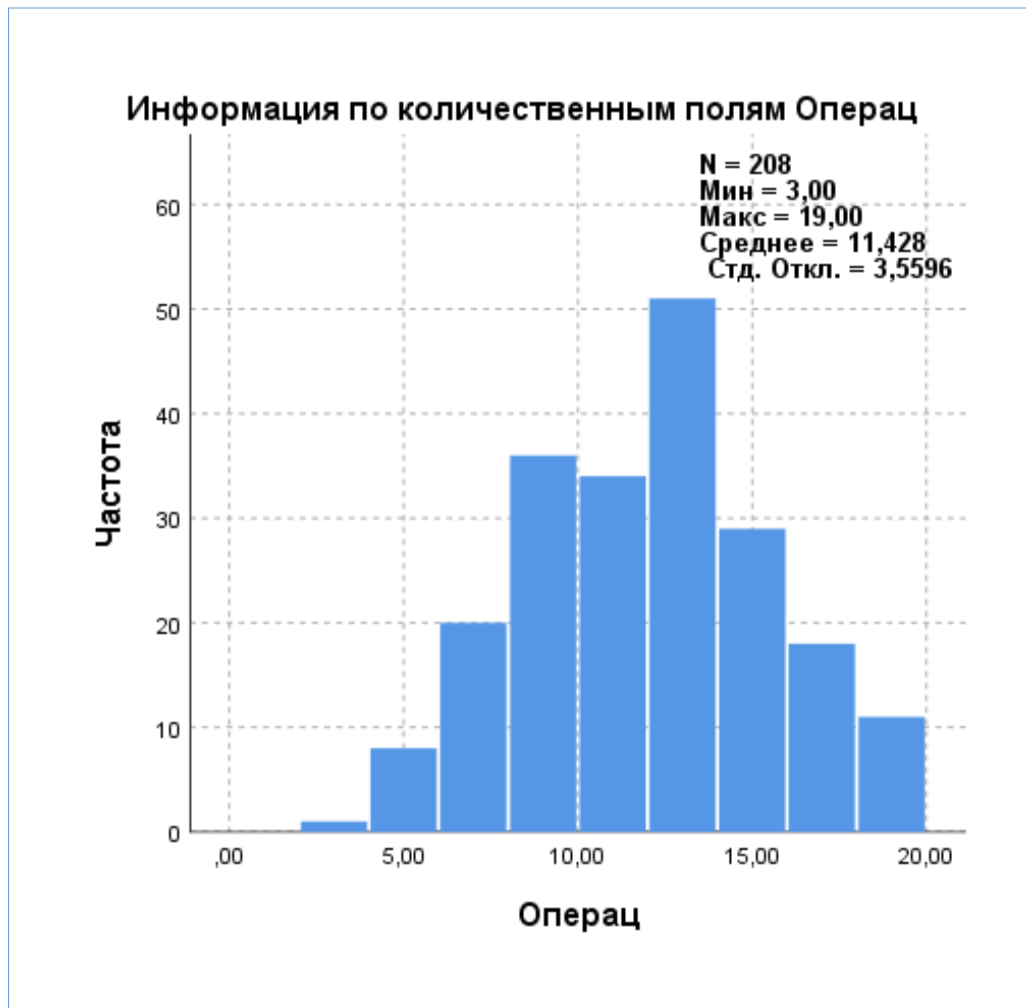


Рисунок 2 – Распределение операционального уровня саморегуляции в экспериментальной выборке на начало экспериментальной работы

Значения операционального уровня саморегуляции, представленные на рисунке 2, даны в абсолютных величинах. Напомним, что соответствующая шкала в методике ограничена интервалом [0; 20]. Средние значения в нашем случае близки к медиане (смещены на 1 балл к положительному полюсу шкалы), форма распределения близка к нормальной.

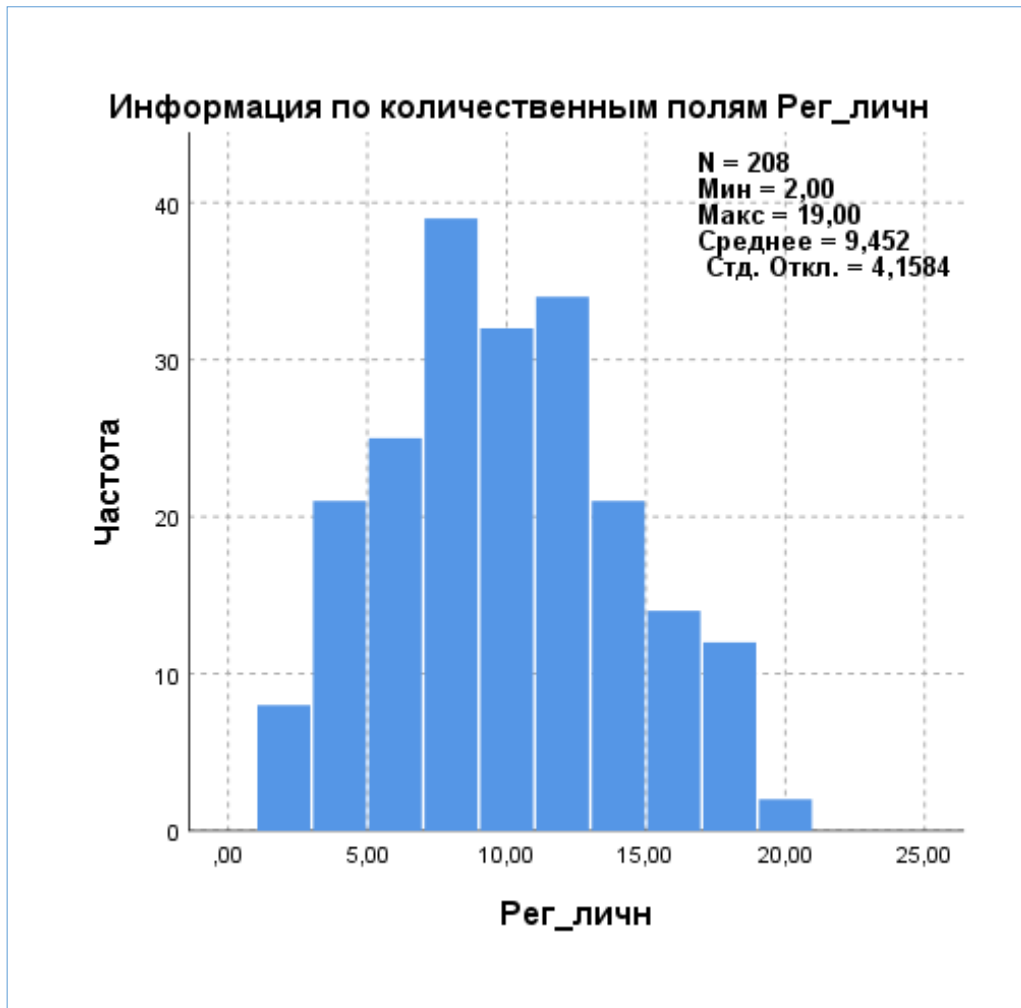


Рисунок 3 – Распределение регуляторно-личностного уровня саморегуляции в экспериментальной выборке на начало экспериментальной работы

Значения регуляторно-личностного уровня саморегуляции, как и операционального, представленные на рисунке 3, даны в абсолютных величинах. Интервал изменения ограничен [0; 25]. Средние значения в данном распределении меньше медианы, выборка имеет достаточно высокие показатели вариабельности (стандартное отклонение 4,2).

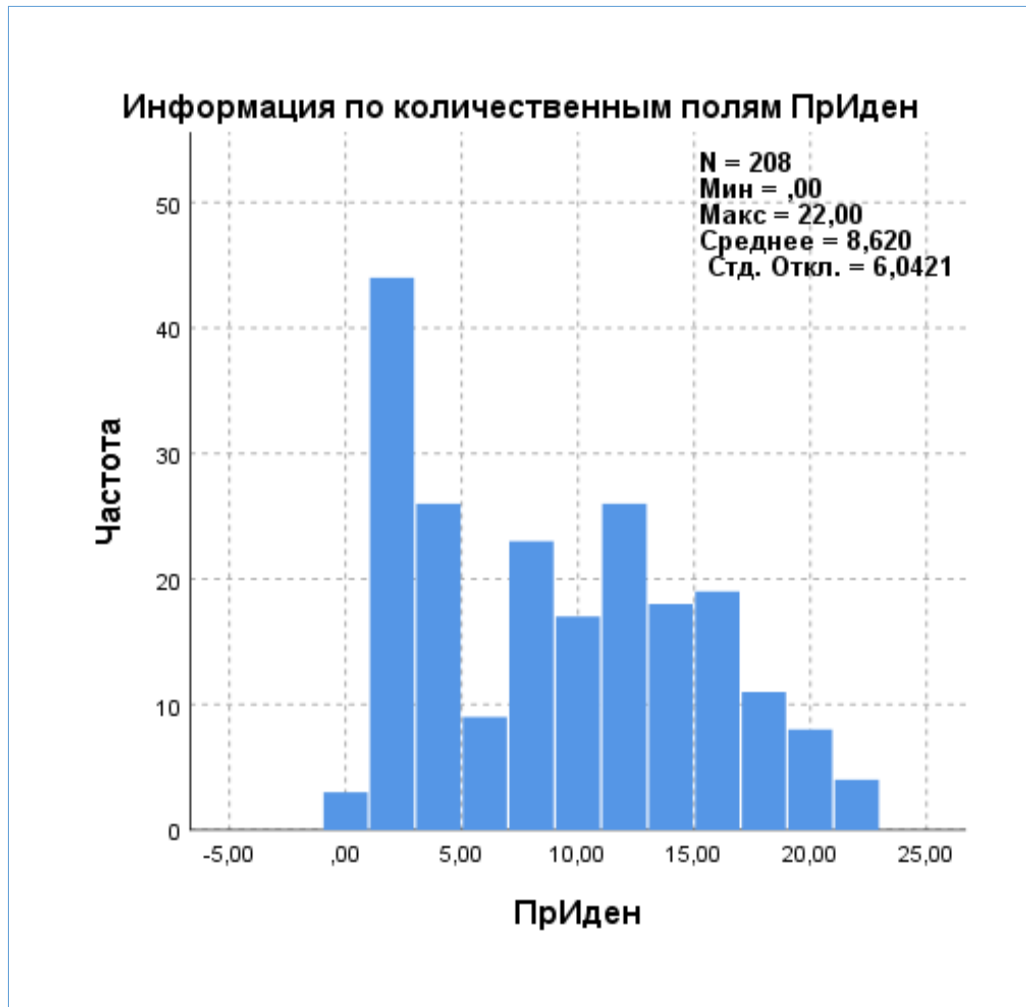


Рисунок 4 – Распределение показателя сформированности профидентичности в экспериментальной выборке на начало экспериментальной работы

Распределение переменной «Профессиональная идентичность» в экспериментальной выборке характеризуется неравномерностью. Очень высокие показатели вариабельности (стандартное отклонение – 6,0 при данных, ограниченных интервалом [0; 25]) визуально можно наблюдать на гистограмме (рисунок 4), где мы видим два пика, причем один из них образован группой респондентов с крайне низкими значениями.



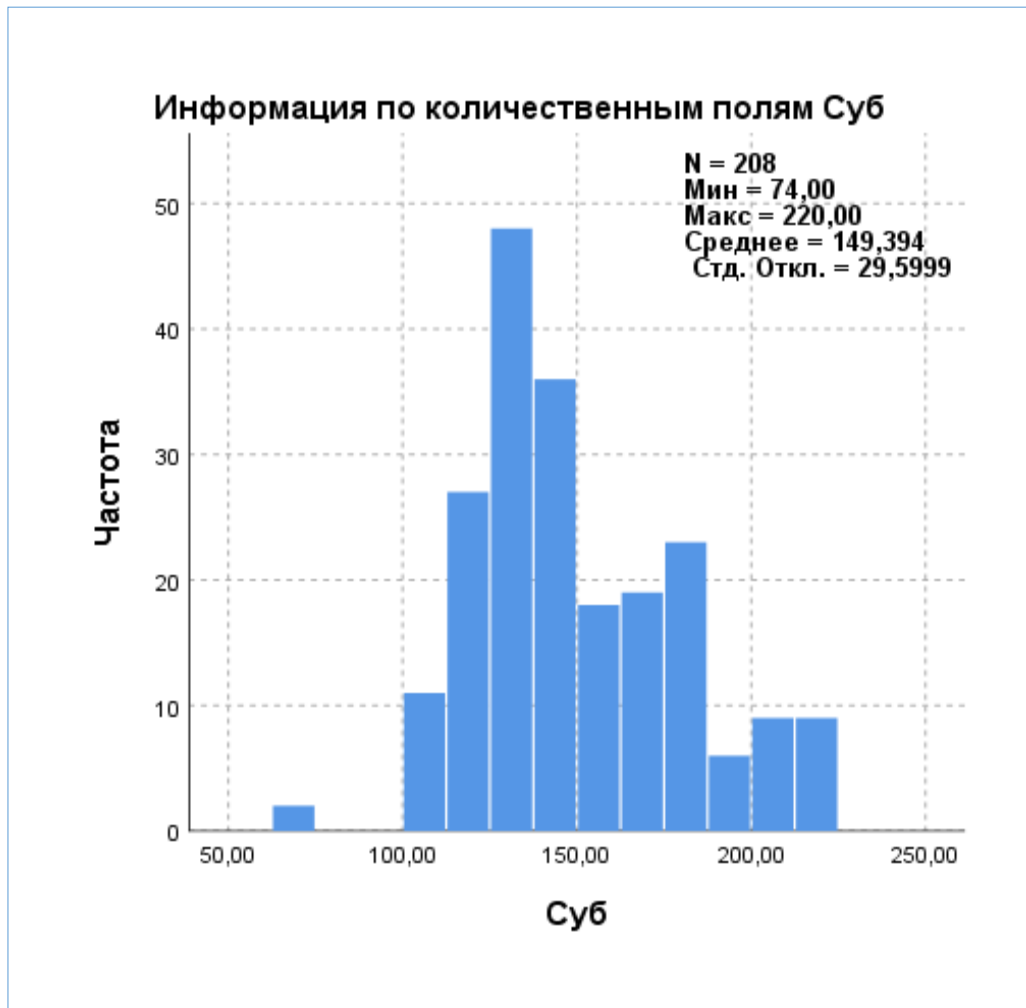


Рисунок 5 – Распределение показателя субъектности в экспериментальной выборке на начало эксперимента

Средние значения показателей субъектности (напомним, что мы использовали сырые баллы шкалы с масштабом [0; 250]) существенно смещены к положительному полюсу (среднее значение – 149,4 при достаточно высоком стандартном отклонении 29,6).

В целом проведенный статистический анализ показал возможность использовать данную выборку для проведения экспериментальной работы.

## **2.2. Ход экспериментальной апробации модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения**

Активная экспериментальная работа началась в 2019–2020 учебном году, а подготовка к ней – в конце 2018–2019 года.

Основные усилия автора в этот период были сосредоточены на подготовке к формированию педагогических условий, и среди них в первую очередь на создании реальных возможностей для построения индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития. Согласно планированию эксперимента мы выбрали модель профильного обучения, основанную на индивидуальных учебных планах. Важнейшим элементом обеспечения вариативности образования была разработка основной образовательной программы средней школы с учетом не только профиля, но и уровня освоения определенной учебной дисциплины.

Эта работа была начата в декабре 2018 года и закончилась к маю 2019 года. По каждой учебной дисциплине в соответствии с основными методическими требованиями разработаны рабочие программы: они содержали пояснительную записку, в них были описаны содержание учебной дисциплины и образовательные результаты для базового и углубленного уровня. В материалах программ детализированы необходимая учебная литература и дополнительные информационные источники. Предусмотрено тематическое планирование для разного количества часов (на определенном уровне изучения), что позволяло еще в большей степени индивидуализировать обучение. Кроме того, в школе было разработано более пятидесяти программ дополнительного образования, связанных с определенными профилями обучения.

Основная цель этой подготовительной работы заключалась в том, чтобы обучающийся и его родители имели возможность уже в момент выбора профиля четко представлять, какой именно будет образовательная траектория и в каких пределах она может изменяться.

В течение года проводились опросы родителей и обучающихся об их пожеланиях в отношении будущего обучения. Эти результаты были учтены руководством школы при определении возможных профилей обучения. Основным ориентиром, на который опирался педагогический коллектив при решении данного вопроса, являлась избыточность возможностей выбора, т.е. количество и содержание профилей обучения должно было обязательно удовлетворить пожелания обучающихся и их родителей. Этими действиями обеспечивалось соблюдение принципов обеспечения возможности личностного выбора.

Профессиональные консультации предоставлялись школьной психологической службой и до начала экспериментальной работы. Но в подготовительный период был предпринят комплекс мер по систематизации и упорядочиванию этой работы. Эти шаги послужили началом организационного оформления службы педагогического сопровождения. В школе не было возможности принять на работу группу профессиональных консультантов и психологов, поэтому был выбран неформальный вариант ее создания, когда были распределены функции между всеми, кто должен осуществлять педагогическое сопровождение: школьным психологом, учителями-предметниками и классными руководителями. Это сделано с целью достичь полного охвата старшеклассников всеми формами педагогического сопровождения.

Функционально участники педагогического сопровождения в рамках эксперимента были объединены в рамках специальной секции методического объединения, несмотря на то что их функции несколько отличались. Например, для учителей-предметников основными задачами было консультирование обучающихся по способам саморегуляции учебной

деятельности (в рамках преподаваемых учебных дисциплин), помощь в формировании универсальных учебных действий, в первую очередь регулятивных. Эта же категория педагогов должна была быть модераторами в группах самообучения, начало работы которых предполагалось с нового учебного года. На ее плечи в основном ложилось обеспечение другого важнейшего принципа – активной позиции обучающегося как субъекта организации собственной и коллективной учебной деятельности и обеспечение успешности обучающихся.

Классные руководители исполняли наиболее важную функцию в педагогическом сопровождении. Они должны были проводить консультации и собеседования с обучающимися как по проблемам выбора профессии, так и по особенностям организации профильного обучения в условиях эксперимента. Именно на классных руководителях лежала задача провести первоначальное выяснение планов старшеклассника в отношении личного и профессионального будущего и выяснить позицию родителей (обеспечение принципа сочетания уровня и характера саморегуляции учебной деятельности с целями личностно-профессионального развития). Кроме того, именно классные руководители принимали решение о том, нуждается ли конкретный обучающийся или его родители в дополнительной консультационной поддержке со стороны школьного психолога, а возможно, и в коррекционной работе.

Школьная психологическая служба занималась наиболее сложными случаями, которые были, как правило, представлены несформированными профессиональными планами, слабостью субъектной позиции старшеклассника, то есть функционально обеспечивало реализацию всего комплекса принципов.

Очень важную роль в эксперименте сыграло использование медиативных технологий. Педагоги школы знакомы с ними с 2015 года, когда часть учителей и заместители директора прошли специальное обучение на курсах повышения квалификации. Перед началом экспериментальной работы

была организована внутришкольная подготовка участников эксперимента в рамках методических секций. Занятия вели работники школы, уже имеющие опыт медиативной работы и соответствующую подготовку. Ее в первую очередь прошли классные руководители. В результате они имели совершенно четкую и определенную информацию о том, что именно должны сообщить обучающимся перед началом эксперимента (сведения как общего характера о педагогических закономерностях профессионально-личностного развития, так и об особенностях будущего обучения в профильных классах).

Общая координация работы по подготовке к эксперименту осуществлялась секцией методического совета, в которую входили все участники эксперимента. Возглавлял эту секцию лично автор данного исследования, он же формировал основное содержание изучаемого материала, корректировал программы подготовки педагогов и те задачи, которые должны быть решены в ходе этой подготовки.

Наиболее сложный с организационной точки зрения этап подготовки к эксперименту, который на самом деле можно рассматривать как его начало, – разъяснение родителям и учащимся правил использования системы «рейтинга баллов» и процедуры выбора профиля.

Начиная с апреля с учениками и их родителями было проведено несколько собеседований (в среднем около трех) о выборе будущего профиля обучения и возможной профессии или группы профессий в будущем. Все они начинались с бесед классного руководителя индивидуально с каждым из старшеклассников и завершались собеседованием с участием родителей.

В этих беседах, помимо педагогического содержания, решались проблемы нормативного обеспечения будущей экспериментальной работы. В частности, родителей и учеников знакомили с принятым в школе положением об обеспечении профильного обучения, в котором предусматривалось обязательное участие в процедуре выбора профиля самого обучающегося (фиксируемое его личной подписью), начисление баллов «кредитного рейтинга», которыми ученик по желанию мог «расплачиваться»

за дополнительные образовательные услуги в школе. В среднем начисленных 100 баллов такого рейтинга хватало на 10 часов дополнительных занятий. Родители и ученики также знакомились с правилами, согласно которым этот рейтинг мог увеличиваться (за успехи в учебе) или понижаться специальными штрафными санкциями. Основными причинами штрафного понижения рейтинга являлось невыполнение заданий учителя по неуважительным причинам.

Решение о штрафном снятии баллов принималось учителем вместе с руководителем предметной секции и классным руководителем. По каждому решению составлялся протокол, и копия отправлялась родителям обучающегося и ему самому.

Порядок использования баллов был оговорен в специальном приложении к договору об обучении, который подписывали родители при их согласии на участие в экспериментальной форме обучения. Туда же было включено обязательство вести дневник личностно-профессионального развития и участвовать в занятиях по взаимному обмену опытом в саморегуляции учебной деятельности.

Опыт проведения собеседований с родителями и обучающимися показал, что сама по себе идея экономии денег на дополнительные занятия оказалась очень привлекательной и не вызывала отторжения.

В результате проведения собеседований с обучающимися в апреле 2019 года на первом этапе диагностики (см. п. 2.1) выявилась достаточно многочисленная категория обучающихся, которые имели низкий уровень профессиональной идентичности в силу либо неразвитости регулятивных функций самосознания, либо конфликта с родителями в отношении своего профессионального будущего, либо других причин. Причем в подавляющем большинстве случаев был выявлен факт расхождения представлений о профессиональном будущем и карьерном росте старшеклассников и их родителей.

Следующим шагом организации педагогического сопровождения было начало этапа поддержки личностного выбора старшеклассников в ходе согласования их позиции с позицией родителей и мнением школы по данному вопросу, что являлось непосредственной реализацией принципа опережающей актуализации ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности. Для примерно половины участников эксперимента было проведено в среднем пять сессий с использованием медиативных технологий. В основном эта работа была завершена к моменту выбора профиля обучения. В ряде случаев, когда проблемы согласования выбора являлись следствием более глубоких семейных проблем, привлекался школьный психолог для проведения процедуры коррекции.

Динамика процесса педагогической поддержки на данном этапе строилась по логике одной из классических схем медиативной работы: проведение предварительных встреч с обучающимся и с родителями, четкое обозначение договоренностей по процедуре обсуждения, высказывание своих позиций сторонами, их аргументация, выработка компромиссной позиции и осуществление примирительных процедур. Основной, конечно, являлась выработка решения, которое проверялось на этапе «экологической проверки» и оформлялось в виде соглашения. Использовались такие приемы, как «адвокатская поддержка» и «поочередное выслушивание» [122]. Первый прием сводится к осознанной поддержке со стороны медиатора более слабой стороны, второй прием регулирует саму процедуру. Крайне сложно оказалось добиться в большинстве случаев поочередного выслушивания: в 60 % семей этой культурой не обладали ни родители, ни их дети. Часто старшеклассники вели себя демонстративно замкнуто и фактически саботировали процедуру медиации. Классным руководителям стоило больших усилий переломить эту ситуацию. И при развитии обсуждения на дальнейших этапах, как правило, обучающимся была необходима поддержка со стороны медиатора. Впрочем, достаточно редко встречались ситуации, когда такую поддержку необходимо было оказывать родителям. Это происходило в случаях, когда контакт между

родителями и детьми оказывался утрачен, а в семье накапливались неразрешенные конфликты. Большая часть таких семей направлялась на консультацию к школьному психологу.

Эффективность этого этапа педагогической поддержки достаточно сложно оценить. В 90–95 % случаев между родителями и детьми удавалось достигнуть соглашения о зачислении в класс определенного профиля. Но лишь 2/3 этого количества являлись следствием действительного сближения позиций. Для 1/3 это сближение было лишь формальным. Родители, пользуясь юридическим правом, настаивали на своем выборе, а дети его принимали, чаще достаточно равнодушно, как навязанный выбор, иногда со скрытым несогласием.

Но основная цель этого этапа педагогической поддержки была достигнута: все без исключения старшеклассники актуализировали осмысление жизненных планов, задумались над своим будущим и карьерой.

Для закрепления этого эффекта были использованы символические инструменты, в том числе ритуалы. Принятие решения, подача заявления об обучении и заключение трехстороннего договора (соглашения) между родителями, обучающимся и школой было организовано как торжественное мероприятие с соответствующим оформлением. И ученики, и родители получали поздравления. Были изготовлены разработанные в разной стилистике пропуска в школу, оформленные как удостоверения учащегося определенного класса, и специальные значки.

К началу каникул работа была закончена. Итоги этого этапа подводились на еженедельных совещаниях участников эксперимента и автора. По заключениям педагогического состава и психологов, работавших с обучающимися, несмотря на различную эффективность собственно медиативных процедур для разных групп семей, у всех участников эксперимента было зафиксировано повышение субъективного интереса к будущей карьере в связи с возможностями личностного развития. Степень этого повышения была различной, кроме того, в разной степени осознавалась



связь результатов обучения с будущим профессионально-личностным развитием. Но у всех участников эксперимента это осознание все же присутствовало.

С первого сентября экспериментальная работа была продолжена. Важной ее составляющей было ведение дневника личностно-профессионального развития, состоящего из листов с графической визуализацией отдаленных и ближайших целей и их связей, листов с выделением факторов, от которых зависит достижение цели, вычленением задач на ближайшую, отдаленную и среднюю перспективу и привязанного к датам отчета по предпринятым действиям и их рефлексии.

Подавляющее большинство старшеклассников вначале восприняло ведение такого дневника как формальную процедуру. Многие были склонны отказаться его вести, но затем начали это делать, так как данное требование было зафиксировано в дополнительном соглашении, заключенном в ходе медиации и выбора профиля, и прямо связано с возможностью накопить баллы и потратить их на интересные образовательные проекты.

При заполнении дневника большинство старшеклассников в первые недели в качестве отдаленных целей указывали: «Поступить в вуз (колледж)» (указывался определенный профиль). Причем многие вообще не рассматривали свои собственные усилия в качестве ресурса для достижения этой цели: в дневниках часто писали «зависит от хороших оценок», что косвенно свидетельствовало об отчуждении себя от целей профессионально-личностного развития. Около 30 % участников эксперимента указывали более отдаленные цели – например, выбор определенной профессии, и по большей части именно эти старшеклассники отмечали, что достижение целей зависит от их собственных усилий. Но практически никто на данном этапе эксперимента не указывал реальные частные задачи, которые необходимо решить для того, чтобы достичь отдаленных целей. За редким исключением, кроме «лучше учиться», в дневниках ничего не было записано. Нередки были

и шутливые записи, которые фактически означали, что данный старшеклассник уклоняется от сколько-нибудь серьезной работы над собой.

Достаточно быстро формальное заполнение дневника превратилось в неформальное: как только совместно с классными руководителями (часто с психологом) обучающийся начинал обсуждать, что он сделал за прошлые дни (недели) для достижения поставленных целей, этот анализ (самоанализ) мало кого оставлял равнодушным.

Ожидаемо участников эксперимента можно было (достаточно условно) разделить на несколько групп.

Первая, наиболее благоприятная с точки зрения задачи формирования навыков регуляции учебной деятельности, изначально была позитивно настроена по отношению к этой работе, сознательно старалась улучшить свои навыки, продвинуться к достижению тех целей, которые наметила. Эти старшеклассники с благодарностью принимали помощь и советы в отношении планирования своей учебной деятельности, серьезно анализировали, что получилось, а что нет, и предпринимали (старались предпринять) усилия, чтобы решить возникшие проблемы. Эта группа насчитывала примерно 20 % от всего количества участников эксперимента и состояла на 80 % из девочек.

Следующая группа насчитывала примерно 15 % от количества старшеклассников, формально делала все, что было необходимо для ведения дневника и даже подробно заполняла аналитику в соответствующих разделах, но на самом деле это была имитация. Старшеклассники не доверяли педагогам и не собирались обсуждать с ними свои планы. К концу эксперимента эта группа сократилась до 5–7 %. Естественно, никаких негативных реакций в отношении этих юношей и девушек педагоги и психологи не проявляли, и по большей части обсуждения личностно-профессиональных планов и проблем шло «вообще», то есть не в связи с данным старшеклассником (старшеклассницей), а по принципу «бывает и такое». Часто, пусть в такой аллегорической, косвенной форме, ученики получали помощь в разрешении личных проблем.

Наиболее многочисленная группа (около 60 %) отличалась крайне неравномерным отношением к разным группам целей. Отдаленные цели для нее были малозначимы, в отличие от ближайших целей. Основные усилия педагогов в работе с этими учениками были направлены именно на актуализацию отдаленных целей. Хорошо себя показали (с точки зрения эффективности) встречи с представителями профессий, которые соответствовали профилю. В целом неравномерность, подверженность эмоциональным спадам и подъемам отличала эту группу все время эксперимента.

Оставшуюся часть старшеклассников очень сложно было отнести к определенной группе. Там были представлены юноши и девушки, которые проявляли к педагогам или максимальную открытость, вплоть до навязчивого поиска общения, или крайне негативное, неконструктивное отношение. Несколько таких старшеклассников не изменили своей позиции до окончания эксперимента.

С сентября регулярными стали собрания микрогрупп по классам и по учебным дисциплинам, которые обсуждали опыт саморегуляции учебной деятельности. Несмотря на определенные организационные сложности, в течение двух месяцев эти встречи стали привычными и подобная деятельность стала восприниматься старшеклассниками естественно. Если в самом начале обсуждения с учителем способов решения задачи или выполнение другого задания проходили при прямом руководстве дискуссией со стороны учителя в виде «вопрос-ответ», то достаточно быстро выделилась группа сильных учеников, которые с готовностью делились своими стратегиями решения (подготовки) и охотно обсуждали то, что говорили другие. В течение полугода круг активных участников этих дискуссий расширился, но, к сожалению, вплоть до конца эксперимента (и в следующем учебном году) оставалось примерно 20 % учеников, которые инициативу в таких обсуждениях не проявляли. Основная причина этого, как правило, заключалась в том, что они были слабее остальных в изучении данной учебной дисциплины, кроме того,

у них были личностные черты, которые затрудняли участие в работе в микрогруппах (стеснительность, неуверенность в себе).

Весьма эффективно проявила себя система начисления и списания баллов. Примерно половина старшеклассников в сентябре-октябре не придавала большое внимание количеству этих баллов на своем «счете», но достаточно быстро, особенно под влиянием семей, это отношение изменилось. Даже если материальное благосостояние семьи было высоким, возможность не платить за определенное количество часов дополнительных занятий оказалась существенным стимулом. Об этом свидетельствовало большое количество конфликтных ситуаций по поводу снятия баллов за некачественную подготовку к занятиям и в разы большее количество запросов от родителей по поводу состояния «счета» своего ребенка. В течение трех месяцев количество конфликтных ситуаций с последующими разъяснениями и встречами с родителями снизилось практически до нуля, но интерес к состоянию «счета» сохранялся вплоть до окончания 11 класса. Тем не менее педагоги, которые осуществляли консультирование старшеклассников в рамках педагогического сопровождения, на протяжении всего времени эксперимента прилагали усилия к тому, чтобы значимость наличия/отсутствия баллов для дополнительных занятий не «перевешивала» в восприятии учеников значимости профессионального выбора и личностного развития.

В целом, как уже отмечалось, все элементы педагогического сопровождения заметно изменили в положительную сторону ценностно-смысловой компонент саморегуляции учебной деятельности. Подавляющее большинство старшеклассников воспринимало профильное обучение в средней школе как этап личностно-профессионального развития, а умение управлять собой и своей учебной деятельностью – как важнейшее качество, которое фактически является основой для дальнейшего личностно-профессионального роста.

### **2.3. Результаты экспериментальной работы по апробации модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшекласников в условиях профильного обучения**

К апрелю 2021 года экспериментальная работа была завершена. Проведена итоговая диагностика уровня саморегуляции учебной деятельности как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Но работа с обучающимися продолжалась вплоть до окончания ЕГЭ. По свидетельству самих старшекласников и их родителей, формы и методы работы, которые были использованы в ходе эксперимента, существенно укрепили самостоятельность и самоорганизацию не только в учебной деятельности, но и в целом в организации всей жизнедеятельности. Забегая вперед, отметим, что экспериментальная модель в момент завершения диссертационного исследования использовалась и в «экспериментальной», и в «контрольной» школах.

Данные проведенной диагностики приведены в таблице 6. Показатели для оценки степени изменения основных критериев (операционального, регулятивно-личностного, ценностно-смыслового) описаны в параграфе 2.1.

Так как в таблице 5 данные приведены в абсолютных значениях, то для удобства визуализации мы перевели их в стобалльную шкалу и сформировали на их основе гистограмму (рисунок 6).

Таблица 6 – Значения основных показателей саморегуляции учебной деятельности в конце эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

	<b>Оп</b>	<b>РЛ</b>	<b>Прид</b>	<b>СУБ</b>
Контр	13,48	11,32	11,10	152,92
Эксп	17,62	16,97	18,03	196,00

\*Оп – сформированность операционального критерия (шкалы ССУД-М), РЛ – уровень сформированности регулятивно-личностного критерия (шкалы ССУД-М), Прид – уровень сформированности профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова), СУБ – «общий уровень субъектности» (УРСЛ). (Данные приведены в абсолютных значениях).

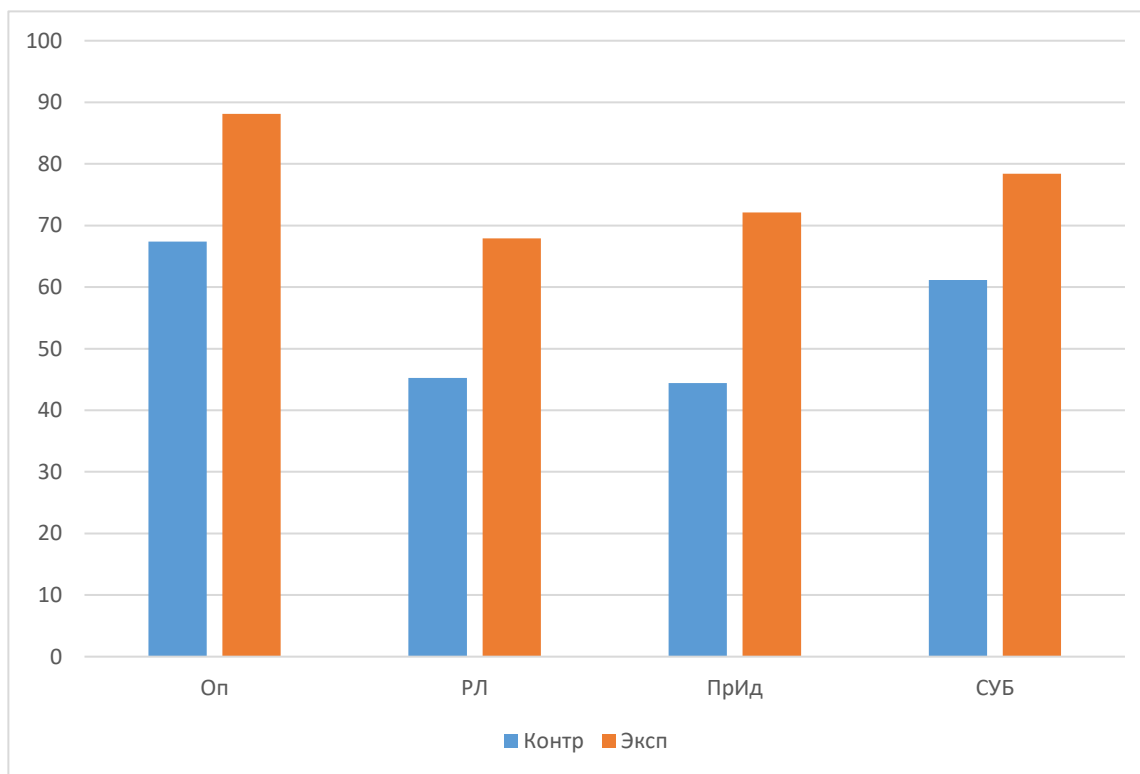


Рисунок 6 – Гистограмма сравнения значения основных показателей саморегуляции учебной деятельности в конце эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

\*Оп – сформированность операционального критерия (шкалы ССУД-М), РЛ – уровень сформированности регулятивно-личностного критерия (шкалы ССУД-М), Прид – уровень сформированности профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова), СУБ – «общий уровень субъектности» (УРСЛ).

Как и в начале эксперимента, для сравнения результатов мы использовали критерий U Манна-Уитни для независимых выборок. В таблице 7 приведен вывод SPSS с результатами расчетов по всем показателям.

Таблица 7 – Сводные результаты расчетов U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок (завершающий этап эксперимента)

	Операц	Рег-личн	ПриД	Суб
Всего	208	208	208	208
U Манна-Уитни	8896,000	8855,500	8334,000	9080,000
W Вилкоксона	14047,000	14006,500	13485,000	14231,000
Статистика критерия	8896,000	8855,500	8334,000	9080,000
Стандартная ошибка	431,287	432,913	433,294	433,799
Стандартизованная статистика критерия	8,098	7,974	6,763	8,475
Асимптотическая значимость (двухсторонний критерий)	0,000	0,000	0,000	0,000
Выводятся асимптотические значимости. Пороговый уровень значимости равен 0,05				

Для визуализации распределений мы использовали стандартные средства SPSS, в частности совмещенные гистограммы экспериментальной и контрольной выборок. Они дают наглядное представление о происшедших за время эксперимента изменениях.

На рисунке 7 представлены данные об изменениях, которые произошли у старшеклассников в планировании целей, моделировании условий, программировании учебной деятельности и ее корректировании. Обращают на себя внимание разные формы распределения переменной в группах. Создается впечатление, что заложенной в методику шкалы не хватило для измерения положительного изменения качества. Отчасти это является следствием того, что изначально в нашей выборке был достаточно высокий уровень сформированности этого критерия.

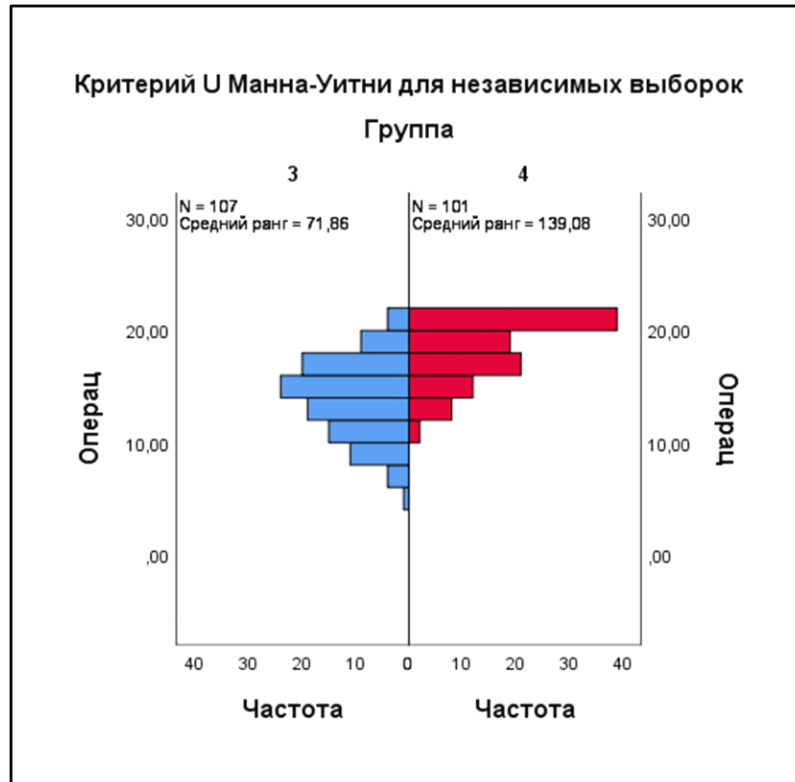


Рисунок 7 – Гистограммы распределения значений операционального критерия в контрольной и экспериментальной группах

Распределение регулятивно-личностного критерия, который характеризует сформированность личностных качеств, обеспечивающих процессы регуляции (ответственности, настойчивости, гибкости, надежности, самостоятельности) в контрольной и экспериментальной группах, является достаточно сходным по форме, но распределение в экспериментальной группе гораздо более равномерно распределено по всей шкале.



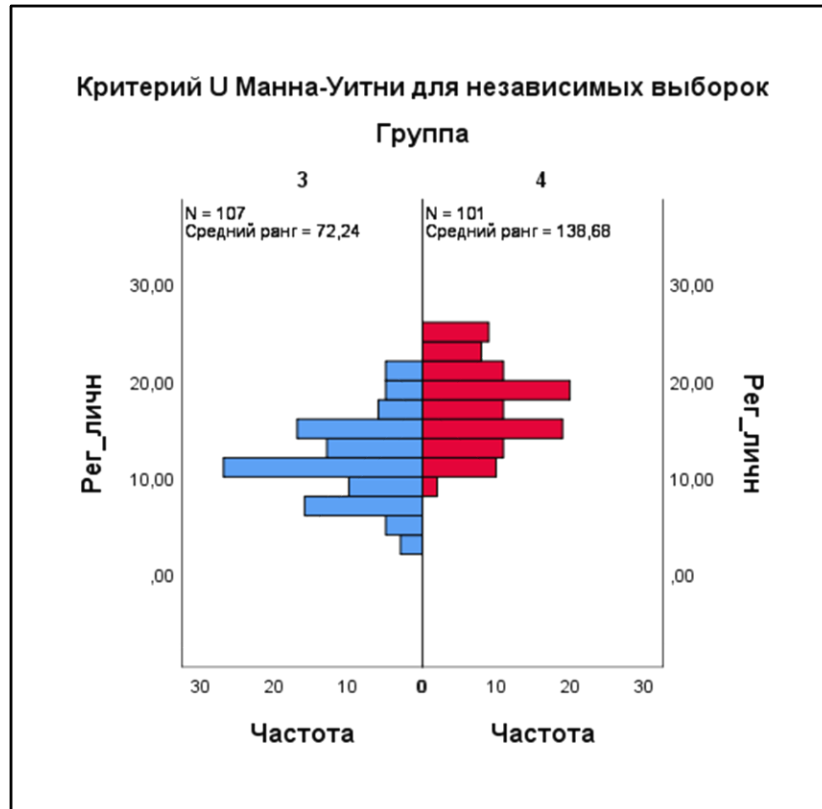


Рисунок 8 – Гистограммы распределения значений регулятивно-личностного критерия в контрольной и экспериментальной группах

Ценностно-смысловой критерий мы не стали объединять в одном показателе, ограничившись двумя индикаторами – уровнем (статусом) профессиональной идентичности и сформированностью регулятивных функций самосознания. У нас не было оснований для обоснования количественного состава результирующего показателя, и в связи с этим мы проводили анализ по двум названным показателям независимо.

На рисунке 8 представлено распределение переменной сформированности профессиональной идентичности. На нем отчетливо виден существенный сдвиг экспериментальной группы. Особенностью его является сохраняющееся в обеих группах наличие двух категорий испытуемых – с относительно низким статусом профессиональной идентичности и с относительно высоким. Причем фактически эта картина сохранилась с начала экспериментальной работы. Отличием является то, что в начале эксперимента

количество старшеклассников с фактически нулевыми (минимальными) значениями сформированности профессиональной идентичности было достаточно большим, а в конце эта группа распределилась более отлого вокруг более высоких значений.

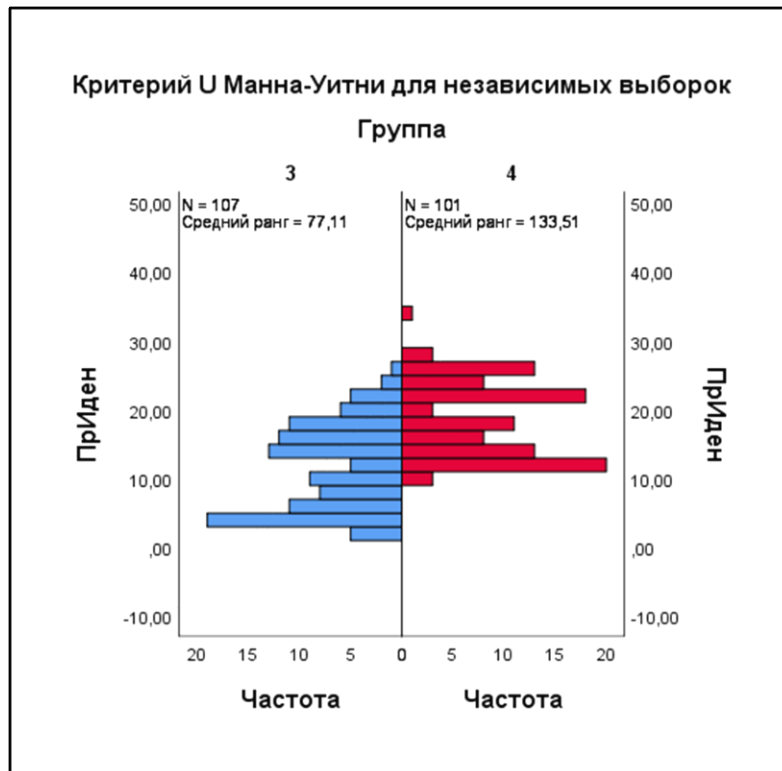


Рисунок 9 – Гистограммы распределения значений сформированности профессиональной идентичности в контрольной и экспериментальной группах

Одним из важнейших показателей для проверки нашей гипотезы являлся уровень сформированности регулятивных функций самосознания. Его распределение показано на рисунке 8. Обращает на себя внимание, что в контрольной группе форма распределения весьма похожа на форму распределения в начале эксперимента: большая часть значений смещена в сторону минимальных значений шкалы. В экспериментальной группе распределение становится более симметричным и более равномерным.

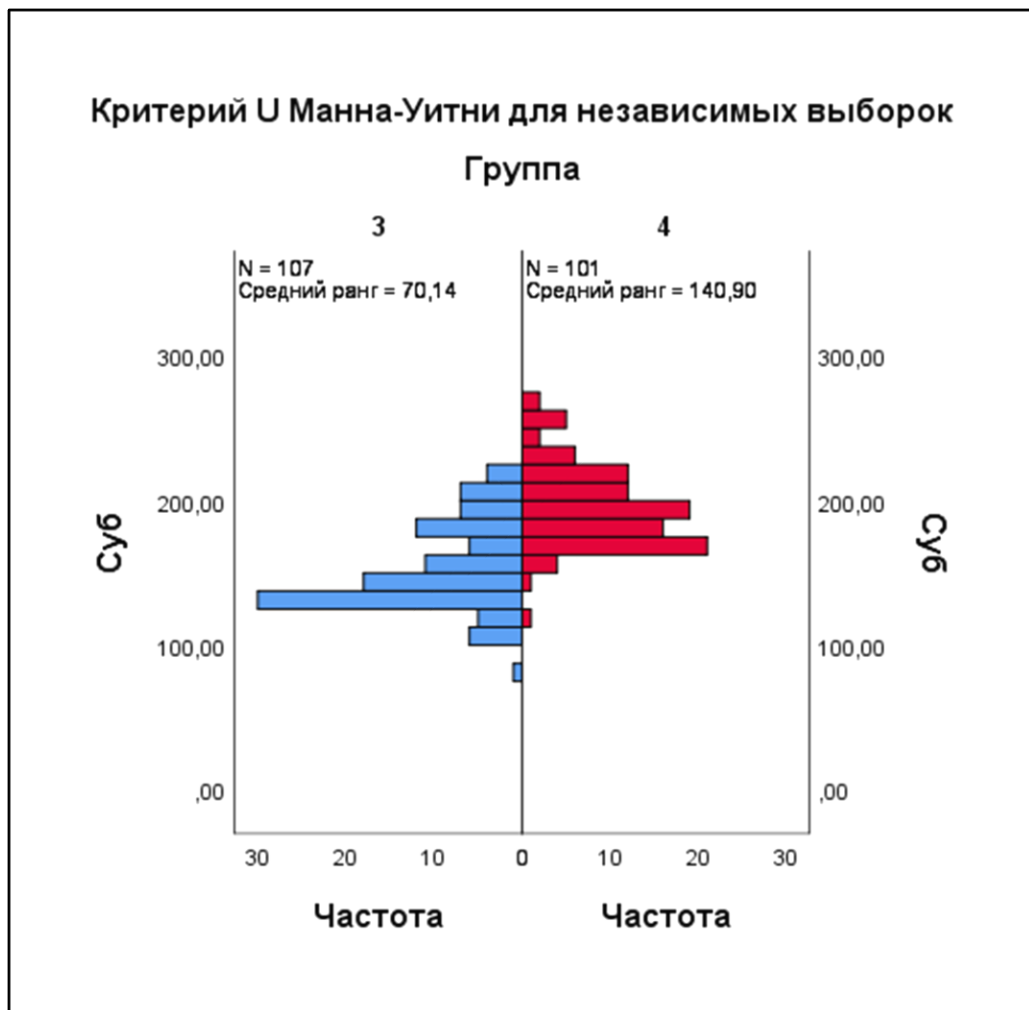


Рисунок 10 – Гистограммы распределения значений субъектности в контрольной и экспериментальной группах

Хотя это и не было предусмотрено задачами эксперимента, мы провели сравнение распределений основных переменных для обучающихся разных профилей.

Вывод SPSS на основании расчета критерия Краскала-Уоллиса для независимых выборок был сделан по данным на начало экспериментальной работы (таблица 8) и на ее окончание (таблица 9).

Таблица 8 – Сравнение распределений по основным переменным в классах разных профилей с помощью критерия Краскала-Уоллиса. Начало экспериментальной работы. Вывод SPSS

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Распределение Операц является одинаковым для категории Профиль.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,011	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение Рег_личн является одинаковым для категории Профиль.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение ПриИден является одинаковым для категории Профиль.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,627	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Суб является одинаковым для категории Профиль.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,593	Нулевая гипотеза принимается.
Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,050.				

\*Оп – сформированность операционального критерия (шкалы ССУД-М), РЛ – уровень сформированности регулятивно-личностного критерия (шкалы ССУД-М), ПриИд – уровень сформированности профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова), СУБ – «общий уровень субъектности» (УРСЛ).

Результаты достаточно интересны, так как никаких отличий ни в начале, ни в конце экспериментальной работы по профилям обучения по показателю «субъектность» не выявлено. Хотя именно их можно было бы достаточно легко объяснить действием определенных социальных факторов. Зато

выявились отличия в операциональном и регуляторно-личностном критериях, причем в регулятивно-личностном как в начале, так и в конце эксперимента.

Таблица 9 – Сравнение распределений по основным переменным в классах разных профилей с помощью критерия Краскала-Уоллиса. Окончание экспериментальной работы. Вывод SPSS

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Распределение Операц является одинаковым для категории Профиль.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,059	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Рег_личн является одинаковым для категории Профиль.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,001	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение ПриИден является одинаковым для категории Профиль.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,706	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Суб является одинаковым для категории Профиль.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,891	Нулевая гипотеза принимается.
Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,050.				

\*Оп – сформированность операционального критерия (шкалы ССУД-М), РЛ – уровень сформированности регулятивно-личностного критерия (шкалы ССУД-М), ПриИд – уровень сформированности профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова), СУБ – «общий уровень субъектности» (УРСЛ).

Для того чтобы дать наглядные представления о том, какую динамику испытали показатели, мы привели диаграммы размаха («усатые графики») для операционального критерия, отличия по которому были значимы в начале и не были значимы в конце экспериментальной работы.

Данные не соответствуют стереотипному представлению о том, каковы особенности старшеклассников, поступающих на разные профили обучения. Мы видим, что учащиеся кадетского профиля демонстрируют более высокие навыки регуляции учебной деятельности, чем учащиеся математических классов, хотя последние явно опережают первых в операциях со знаковыми системами.

В целом распределение по регулятивно-личностному критерию повторяет эту картину (см. рисунок 11) и не изменяется за весь период обучения как в экспериментальных, так и в контрольных классах.

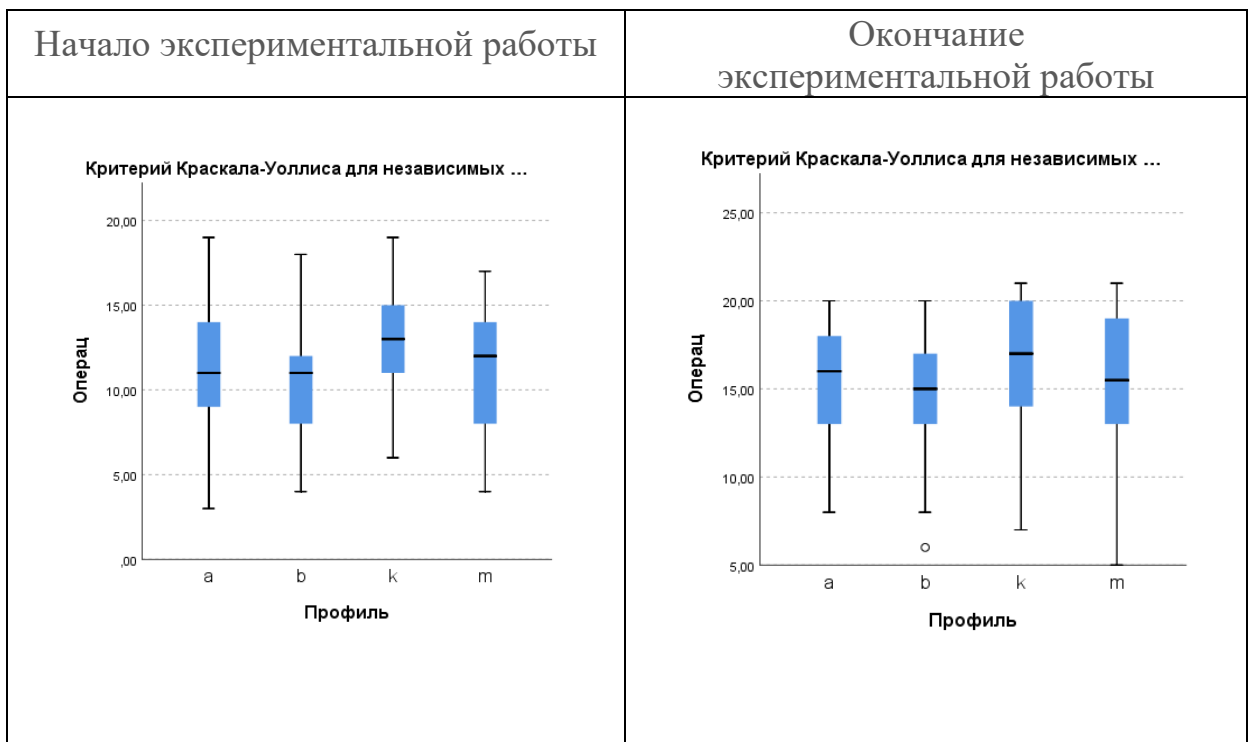


Рисунок 11 – Диаграммы размаха распределения операционального критерия в различных профилях обучения

\*«а» – физико-математический и инженерный профили, «b» – гуманитарные профили, «k» – кадетский профиль, «m» – медицинский и биолого-химический профили.

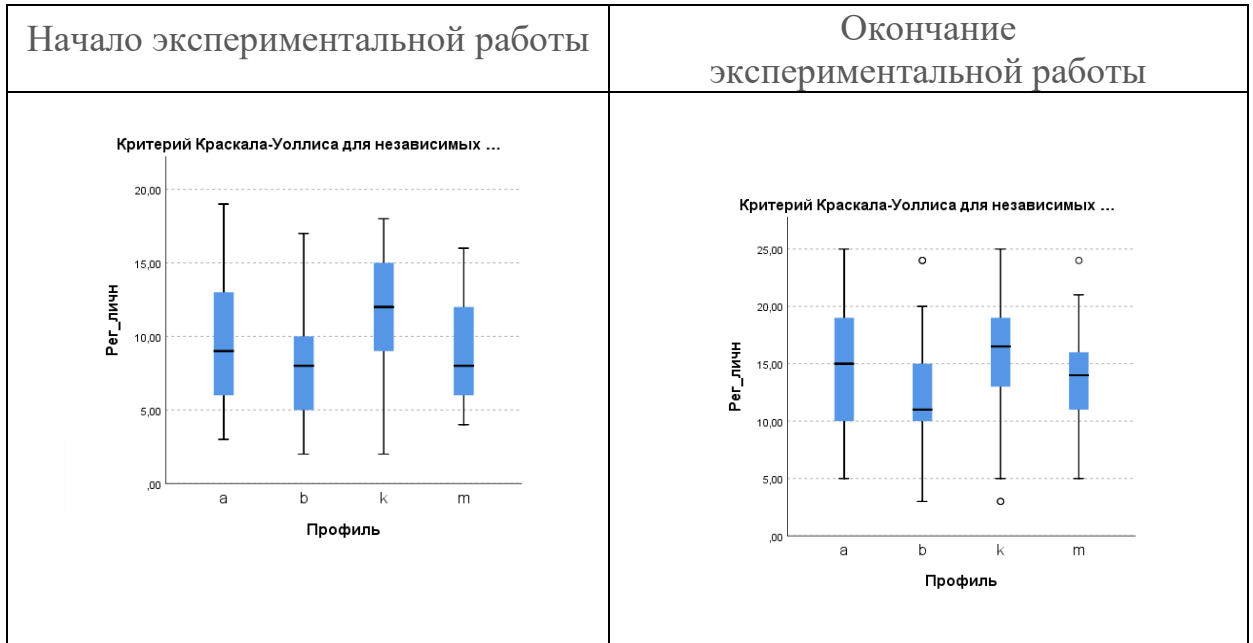


Рисунок 12 – Диаграммы размаха распределения регулятивно-личностного критерия в различных профилях обучения

\*«а» – физико-математический и инженерный профили, «б» – гуманитарные профили, «к» – кадетский профиль, «т» – медицинский и биолого-химический профили.

Интерес для нас представляло сравнение данных по половому признаку.

Снова значимое различие было выявлено только по регулятивно-личностному критерию (таблица 10).

Результаты сравнения единственного различающегося параметра представлены на рисунке 12. Снова мы видим, что данные не соответствуют распространенным представлениям о том, что девочки более организованны и в большей степени умеют организовывать свою учебную деятельность, чем мальчики. Несмотря на то что распределение переменной более «размазано», средние значения по выборке у мальчиков больше, чем у девочек.

Таблица 10 – Сравнение распределений по основным переменным обучающимися разного пола с помощью критерия Краскала-Уоллиса. Начало экспериментальной работы. Вывод SPSS

	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Распределение Операт является одинаковым для категории Пол.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,094	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение Рег_личн является одинаковым для категории Пол.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,001	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение Приден является одинаковым для категории Пол.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,162	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение Суб является одинаковым для категории Пол.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	0,424	Нулевая гипотеза принимается.
Выводятся асимптотические значимости. Пороговый уровень значимости равен ,050.				

Мы считаем, что данная особенность является характеристикой нашей выборки и определяется факторами самого разного генеза. Так как изучение этих обстоятельств выходит за рамки нашего исследования и включение в экспериментальную выборку разных профилей «снимает» подобного рода случайные колебания, отмечаем их как интересный факт, не влияющий на основные выводы исследования.

Мы рассчитали значения корреляций Спирмена между всеми парами первичных показателей (таблица 11). В таблице приведены значения между всеми парами переменных, измеренных по диагностическим методикам. Как видно из таблицы, большая часть корреляционных связей является значимой.



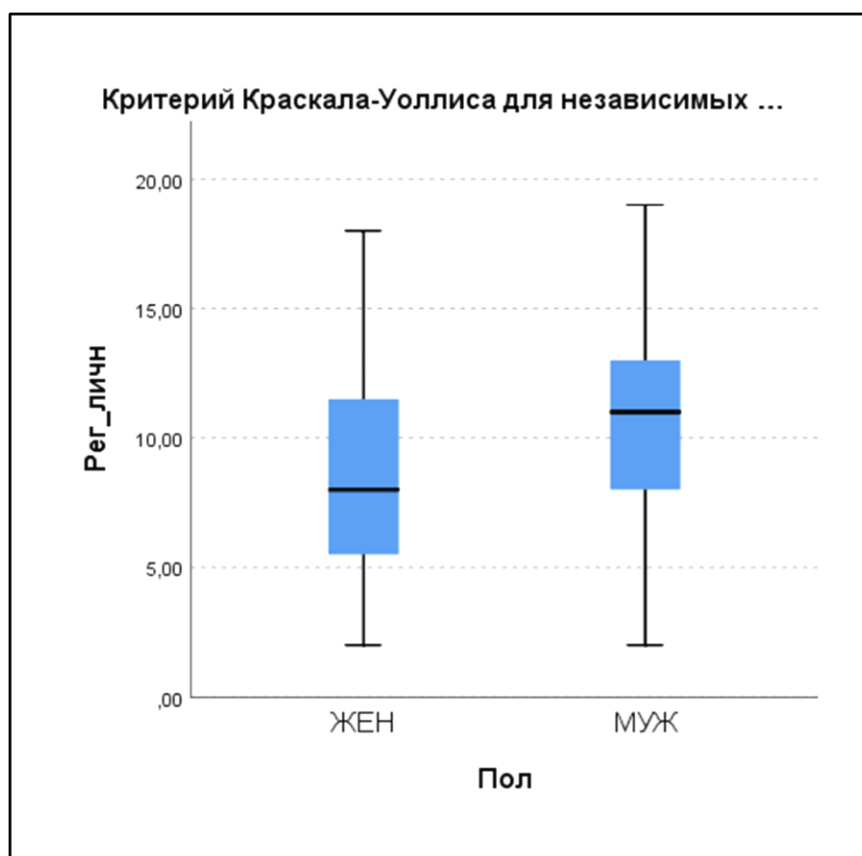


Рисунок 13 – Гистограммы распределения значений субъектности в контрольной и экспериментальной группах

Это достаточно ожидаемо, так как часть значений является субшкалами методик, которые формируют результирующую шкалу.

Гораздо больший интерес для нас представляют корреляционные отношения между основными переменными, на основании которых мы характеризовали саморегуляцию учебной деятельности. Их корреляции значимы. Причем связь показателя «субъектность» с остальными переменными количественно более выражена: так, с профессиональной идентичностью она составляет 0,36, с операциональным критерием – 0,53, с регулятивно-личностным – 0,41. Для размеров выборки в несколько сот человек это весьма высокие показатели. Такие высокие значения корреляции могут служить косвенным подтверждением нашей гипотезы о высокой роли

ЛИЧНОСТНЫХ КОМПОНЕНТОВ В РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
 СТАРШЕКЛАССНИКОВ.

Таблица 11 – Значения интеркорреляций (Спирмена)

	П	М	Пр	Ор	Г	С	Н	Отв	ОУ	ПриД
П	1,000	,177*	,310**	0,086	,205**	,320**	,365**	,472**	,585**	,195**
М	,177*	1,000	0,064	,422**	,520**	0,046	,200**	,147*	,529**	,209**
Пр	,310**	0,064	1,000	0,099	0,107	,359**	,343**	,276**	,513**	0,105
Ор	0,086	,422**	0,099	1,000	,522**	,144*	,276**	0,091	,530**	,264**
Г	,205**	,520**	0,107	,522**	1,000	,299**	,303**	,298**	,670**	,311**
С	,320**	0,046	,359**	,144*	,299**	1,000	,371**	,329**	,614**	,257**
Н	,365**	,200**	,343**	,276**	,303**	,371**	1,000	,365**	,638**	,293**
Отв	,472**	,147*	,276**	0,091	,298**	,329**	,365**	1,000	,595**	,148*
ОУ	,585**	,529**	,513**	,530**	,670**	,614**	,638**	,595**	1,000	,380**
ПриД	,195**	,209**	0,105	,264**	,311**	,257**	,293**	,148*	,380**	1,000
АР	,142*	,460**	0,125	,466**	,456**	,141*	,177*	,259**	,487**	,351**
АЗ	0,107	,383**	-0,039	,393**	,394**	0,128	,225**	,199**	,382**	,379**
ЦН	,338**	,327**	,268**	0,058	0,051	0,021	0,093	,193**	,269**	0,070
ОН	,380**	,357**	,338**	,292**	,342**	,336**	,346**	,406**	,587**	,381**
КР	,225**	,461**	0,083	,374**	,429**	,184**	,217**	,363**	,491**	,336**
СМ	0,066	,446**	0,108	,406**	,339**	,273**	,150*	,306**	,447**	,315**
СУБ	,223**	,506**	,156*	,413**	,414**	,197**	,200**	,369**	,535**	,359**
Оп	,535**	,723**	,539**	,660**	,554**	,328**	,443**	,326**	,855**	,307**
РЛ	,490**	,296**	,396**	,324**	,644**	,716**	,686**	,738**	,893**	,362**

Таблица 11 – Продолжение

	АР	АЗ	ЦН	ОН	КР	СМ	СУБ	Оп	РЛ
П	,142*	0,107	,338**	,380**	,225**	0,066	,223**	,535**	,490**
М	,460**	,383**	,327**	,357**	,461**	,446**	,506**	,723**	,296**
Пр	0,125	-0,039	,268**	,338**	0,083	0,108	,156*	,539**	,396**
Ор	,466**	,393**	0,058	,292**	,374**	,406**	,413**	,660**	,324**
Г	,456**	,394**	0,051	,342**	,429**	,339**	,414**	,554**	,644**
С	,141*	0,128	0,021	,336**	,184**	,273**	,197**	,328**	,716**
Н	,177*	,225**	0,093	,346**	,217**	,150*	,200**	,443**	,686**
Отв	,259**	,199**	,193**	,406**	,363**	,306**	,369**	,326**	,738**
ОУ	,487**	,382**	,269**	,587**	,491**	,447**	,535**	,855**	,893**
Прид	,351**	,379**	0,070	,381**	,336**	,315**	,359**	,307**	,362**
АР	1,000	,647**	,226**	,508**	,712**	,688**	,812**	,496**	,360**
АЗ	,647**	1,000	,230**	,511**	,760**	,634**	,796**	,358**	,312**
ЦН	,226**	,230**	1,000	,405**	,293**	,214**	,432**	,392**	0,122
ОН	,508**	,511**	,405**	1,000	,595**	,633**	,773**	,524**	,502**
КР	,712**	,760**	,293**	,595**	1,000	,779**	,880**	,459**	,414**
СМ	,688**	,634**	,214**	,633**	,779**	1,000	,865**	,422**	,376**
СУБ	,812**	,796**	,432**	,773**	,880**	,865**	1,000	,532**	,410**
Оп	,496**	,358**	,392**	,524**	,459**	,422**	,532**	1,000	,564**
РЛ	,360**	,312**	0,122	,502**	,414**	,376**	,410**	,564**	1,000

Используемые обозначения

Наименования показателей (шкал): АР – «активность – реактивность», АЗ – «автономность – зависимость», ЦН – «целостность – неинтегративность», ОН – «опосредствованность – непосредственность», КР – «креативность – репродуктивность», СМ – «самоценность – малоценность», СУБ – «общий уровень субъектности», Прид – сформированность профессиональной идентичности, Пл – «Планирование», М – «Моделирование», Пр – «Программирование», Ор – «Оценивание результатов», Г – «Гибкость», С – «Самостоятельность», Н – «Надежность», Отв – «Ответственность», ОУ – «Общий уровень саморегуляции»;

\*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

\* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Завершая анализ данных, полученных в результате эксперимента, мы можем заключить, что они убедительно свидетельствуют об успешности разработанной нами модели.

Дополнительные экспериментальные данные позволяют уточнить ряд представлений о процессе развития саморегуляции учебной деятельности в условиях функционирования педагогического сопровождения.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Дизайн эмпирической части нашего исследования был организован в соответствии с планами классического эксперимента. Было сформировано две группы: контрольная на основе профильных классов ГБОУ города Москвы «Школа № 2087 “Открытие”» и экспериментальная на основе профильных классов ГБОУ города Москвы «Школа 1367». Общий объем выборки составил 208 человек.

При выборе методик диагностики мы опирались на методики, разработанные отечественными авторами. Такая позиция была обусловлена тем, что собственно изучение механизмов саморегуляции не являлось нашей самоцелью, а также из того, что методологической базой исследования были теоретические подходы отечественных ученых. Поэтому для формирования диагностического комплекса мы использовали методики, которые уже неоднократно использовались отечественными исследователями и доказали свою валидность и надежность. Для изучения операционального и регуляторно-личностного уровней саморегуляции учебной деятельности использовался опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М) (2013 г.) (В.И. Моросанова). Для диагностики ценностно-смыслового уровня саморегуляции, который соотносится со степенью личностно-профессионального развития, мы использовали опросник «Уровни развития субъектности личности» (УРСЛ) М.А. Щукиной (2004) и методику изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов).

Результаты сравнения значения основных переменных между контрольной и экспериментальной группами с помощью критерия U Манна-Уитни для независимых выборок, проведенного нами в начале

экспериментальной работы, подтвердили, что значимых различий между ними нет, и, следовательно, мы можем проводить обоснованные сравнения результатов эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.

Ход экспериментальной работы в целом полностью соответствовал запланированному. Перед началом 2019–2020 учебного года усилия автора были сосредоточены на подготовке к формированию педагогических условий, и среди них – полная реализация модели профильного обучения, основанная на индивидуальных учебных планах.

Были предприняты шаги по организационному оформлению и отлаживанию работы педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности: распределены функции между школьными психологами, учителями-предметниками и классными руководителями. Общая координация работы по подготовке к эксперименту осуществлялась секцией методического совета, в который входили все участники эксперимента. Возглавлял эту секцию лично автор, он же формировал основное содержание изучаемого материала, корректировал программы подготовки педагогов и те задачи, которые должны быть решены в ходе этой подготовки.

В годы реализации эксперимента запланированные в модели средства педагогического сопровождения были реализованы: актуализированы ценностно-смысловые уровни саморегуляции – как на этапе процесса принятия решения о выборе профиля, связи принятого решения с осознанием перспектив своего личностно-профессионального развития, так и в ходе других направлений работы.

Результаты эксперимента выявили ряд интересных фактов, дополнительных по отношению к поставленным в эксперименте задачам. Так, никаких отличий ни в начале, ни в конце экспериментальной работы по профилям обучения по показателю «субъектность» не выявлено. Хотя именно их можно было бы достаточно легко объяснить действием определенных социальных факторов. Зато выявились отличия в операциональном и

регуляторно-личностном критериях, причем в регулятивно-личностном как в начале, так и в конце эксперимента. Данные не соответствуют стереотипному представлению о том, каковы особенности старшеклассников, поступающих на разные профили обучения. Мы видим, что учащиеся кадетского профиля демонстрируют более высокие навыки регуляции учебной деятельности, чем учащиеся математических классов, хотя последние явно опережают первых в операциях со знаковыми системами.

Сравнение выборок по половому признаку показало, что полученные данные не соответствуют распространенным представлениям о том, что девочки более организованны и в большей степени умеют организовывать свою учебную деятельность, чем мальчики. В нашей выборке мальчики демонстрировали более высокие значения саморегуляции учебной деятельности, чем девочки.

По результатам измерения основных переменных и сравнения их в контрольной и экспериментальной группах можно утверждать, что они значимо отличаются. В процентном отношении они показывают относительный рост в экспериментальной группе приблизительно на 20–30 %. Это, на наш взгляд, убедительно свидетельствует об успешности разработанной нами модели.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование было направлено на выяснение того, каковы формы и содержание педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения.

Достижение цели работы было связано с решением нескольких задач: выявлением принципов организации педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения; разработкой и экспериментальной проверкой модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения; определением педагогических условий функционирования модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в профильном обучении.

Решение этих задач осуществлялось последовательно, начиная с теоретического анализа, который был проведен на основе опубликованных научных данных.

Развитие саморегуляции как личностной, так и учебной деятельности детерминируется разными группами факторов. И роль образовательной организации далеко не всегда является решающей. Основными являются активность самого обучающегося, его мотивация и настойчивость. Все это предполагает использование технологий педагогического сопровождения и поддержки. Любая организация педагогического сопровождения исходит из высокой доли самостоятельности обучающегося в принятии решений и их реализации в отношении собственной учебы и жизни. Высшая форма этой самостоятельности – опыт совершения личностного выбора.

Было выявлено, что значение личностных и даже этических компонентов в процессах саморегуляции можно считать подтвержденным



фактом. Выводы многих исследований подчеркивали важность личностных компонентов саморегуляции и особую роль саморегуляции в формировании субъектности человека. Значимость развития субъектности как характеристики самосознания человека отмечалась и в исследованиях процессов профессионального самоопределения человека, его личностно-профессионального развития. В проведенном исследовании мы использовали работы В.И. Моросановой и А.К. Осницкого в качестве теоретико-методологической основы понимания саморегуляции учебной деятельности. Помимо выделения ценностно-смыслового, регулятивно-личностного и операционального уровней саморегуляции и определения общей логики формирования ее операционального уровня (движение от предъявления обучающимся образцов регуляции через овладение ими к свободному переносу этих образцов в новую образовательную ситуацию) был сделан вывод о необходимости стимулирования развития ценностно-смыслового уровня за счет обеспечения возможности личностного и профессионального выбора в условиях повышения ответственности за него

Особенностью саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения является то, что они, находясь на ступени предварительного профессионального выбора, должны осознавать свою учебную деятельность в профильном классе как важный этап собственного профессионально-личностного развития. Тем самым эффективная саморегуляция учебной деятельности невозможна без регулятивного контекста более общего плана, что и было определено как основная идея предложенной модели. Регулятивно-личностный уровень при этом оказывается пограничным, одновременно участвуя в развитии и операционального, и собственно ценностно-смыслового компонента.

Исследования в области профильного обучения позволили обосновать педагогические условия организации и функционирования авторской модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности. Первое из них (функционирование модели профильного обучения,

основанной на индивидуальных учебных планах) призвано обеспечить возможность для максимальной вариативности траекторий личностно-профессионального развития. В качестве других условий выступили организация специальной консультационной службы для осуществления педагогического сопровождения, использование медиативных технологий и форм группового взаимообучения саморегуляции учебной деятельности; использование элементов экономического регулирования отношений между участниками образовательного процесса для повышения ответственности старшеклассников за принятые решения.

Тем самым были найдены теоретические аргументы для решения задачи нашего исследования на уровне теоретического анализа. В качестве принципов организации педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения мы выделили: опережающую актуализацию ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности, обеспечение успешности (оптимизация уровня сложности заданий в соответствии с зоной ближайшего развития), обеспечение возможности личностного выбора, сочетание уровня и характера саморегуляции учебной деятельности с целями личностно-профессионального развития, обеспечение активной позиции обучающегося как субъекта организации собственной и коллективной учебной деятельности.

Проведенный теоретический анализ заложил основы для экспериментальной проверки гипотез данной работы. Дизайн эмпирической части был организован в соответствии с планами классического эксперимента. Общий объем выборки составил 208 человек. При выборе методик диагностики мы опирались на методики, разработанные отечественными авторами: использовали опросники ССУД-М (В.И. Моросанова), УРСЛ (М.А. Щукина) и методику изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов).

Предложенная и апробированная нами экспериментальная модель обеспечивает сопровождение всех фаз саморегуляции учебной деятельности.

На операциональном уровне: формы сопровождения специальных дополнительных занятий, сопровождения старшеклассников при взаимообучении саморегуляции учебной деятельности в микрогруппах, педагогическое сопровождение старшеклассника в ходе преодоления субъективно сложной проблемы в планировании, моделировании, программировании и оценке результатов учебной деятельности; на ценностно-смысловом и личностно-регулятивном уровне – педагогическое сопровождение в виде индивидуальных консультаций в связи с реализацией этапов планов личностно-профессионального развития.

Результаты эксперимента полностью подтвердили сформулированные нами гипотезы, в среднем относительное увеличение всех уровней сформированности саморегуляции учебной деятельности составило около 20–30 % (сравнительно с контрольной группой).

Но проведенный анализ выявил ряд интересных фактов, дополнительных по отношению к поставленным в эксперименте задачам. Отличия между сформированностью саморегуляции учебной деятельности между обучающимися на разных профилях проявлялись в первую очередь по регулятивно-личностному критерию, причем в положительную сторону они оказались более выражены у обучающихся такого специфического профиля, как кадетский. Сравнение выборок по половому признаку показало, что мальчики демонстрировали более высокие значения саморегуляции учебной деятельности, чем девочки, что также не соответствовало привычным представлениям.

Эти факты позволяют предположить, что помимо функционирования педагогического сопровождения существует целый ряд факторов, скорее всего, институциональной природы, которые оказывают существенное влияние на формирование саморегуляции учебной деятельности.

По нашему мнению, дальнейшие направления исследований развития саморегуляции учебной деятельности могут быть сконцентрированы на изучении зависимости организации и функционирования различных

вариантов организации педагогического сопровождения от разных типов образовательных сред. Кроме того, предложенная нами модель нуждается в уточнении в отношении образовательных организаций профессионального образования.

Интересной научной проблемой является дальнейшее изучение взаимосвязей развития ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности от разных ситуаций личностного выбора.

В целом изучение проблематики саморегуляции учебной деятельности будет сохранять актуальность и в отдаленной перспективе, так как это соответствует основным трендам в развитии системы образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – С. 168–185.
2. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности : Проблемы методологии теории и исследования реальной личности : Избр. психол. труды / К. А. Абульханова-Славская. – М. : МОДЭК, 1999. – 216 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
4. Айрапетова, В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Айрапетова Валентина Андреевна. – СПб., 2005. – 184 с.
5. Арутюнова, Г. З. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения личности : монография / Г. З. Арутюнова, Н. Н. Деева. – Биробиджан : БФ АмГУ, 2012. – 126 с.
6. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия : от действия к мысли / Под ред. А. Г. Асмолова / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина. – М. : Просвещение, 2008 – 151 с.
7. Асмолов, А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
8. Атутов, П. Р. Педагогика трудового становления учащихся : избранные труды / П.Р. Атутов. – М. : Кумир, 2001. – Т. 2. – 368 с.
9. Афолина, М. В. Формирование готовности старшеклассников к самостоятельной деятельности при профильном обучении : автореф. дис. ...

- канд. пед. наук : 13.00.01 / Афонина Мария Владимировна. – Ижевск, 2006. – 15 с.
10. Бабина, А. А. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в профильном обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бабина Анна Александровна. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
  11. Басов, М. Я. Воля как предмет функциональной психологии / М. Я. Басов. – Пг.: Начатки знаний, 1922.
  12. Батырева, М. В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Батырева Мария Владимировна. – Тюмень, 2003. – 25 с.
  13. Березина, Н. Н. Психотехнология обучению выбору в юношеском возрасте / Н. Н. Березина // Известия Южного фед.ун-та. Технические науки. – 2006. – Т. 69. – № 14. – С. 96–101.
  14. Беркутова, Д. И. Педагогическая поддержка молодежи в планировании карьеры : научно-методическое пособие / Д. И. Беркутова, Е. М. Громова. – Ульяновск, 2014. – 95 с.
  15. Беркутова, Д. И. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников : учеб.-метод. пособие / Д. И. Беркутова. – Ульяновск : Вектор-С, 2006. – 103 с.
  16. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
  17. Божович, Л. И. Вопросы психологии воспитания / Л. И. Божович, Л. В. Благоняжежина // Вопросы детской и педагогической психологии на XVIII Международном конгрессе психологов : обзор докладов. – М. : Просвещение., 1969. – С. 150.
  18. Бондаревская, Е. В. Личностно ориентированное образование : опыт разработки парадигмы / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1997. – 28 с.
  19. Бочкина, Н. В. Педагогические основы формирования самостоятельности школьника : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бочкина Нина Валентиновна. –

- СПб., 1991. – 318 с.
20. Бочкина, Н. В. Самостоятельность личности школьника (системно-структурный анализ) / Н. В. Бочкина. – Л. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 1991. – 86 с.
21. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 6–10.
22. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
23. Бурмина, Т. Ю. Коучинговые технологии в обучении и воспитании старшеклассников, накоплении ими опыта согласия и доверия / Т. Ю. Бурмина // Материалы V педагогических чтений в рамках Санкт-Петербургского образовательного форума 22 марта 2016 г. – СПб. : Исследовательский педагогический центр им. Я. А. Коменского, гимназия Петершуле, 2016. – С. 94–103.
24. Быков, А. В. Генезис волевой регуляции / А. В. Быков. – М. : УРАО, 2002. – 112 с.
25. Быков, А. В. Становление волевой регуляции в онтогенезе : учебное пособие / А. В. Быков, Т. И. Шульга. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 168 с.
26. Веккер, Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов [Электронный ресурс] / Л. М. Веккер. – М., 1998. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/library/basis/6487>.
27. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога : теория и практика : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Волкова Елена Николаевна. – М., 1998. – 38 с.
28. Волкова, Е. Н. Субъектность : философско-психологический анализ. – Н. Новгород : НГЦ, 1997. – 80 с.
29. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
30. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. С. Газман //

- Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 108–111.
31. Газман, О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 25–26.
  32. Гульчевская, В. Г. Интегративная технологическая модель педагогической поддержки старшеклассников в процессе обучения : практико-ориентированная монография / В. Г. Гульчевская. – [Б. м.] : Изд. решения, 2017. – 154 с.
  33. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения : Сборник статей / В. В. Давыдов. – Томск : ПЕЛЕНГ, 1995. – 144 с.
  34. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
  35. Даутова, О. Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении : учебно-методическое пособие / О. Б. Даутова; Под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : КАРО, 2006. – 352 с.
  36. Диагностика профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск : Издательство «Удмуртский университет», 2009. – 112 с.
  37. Дидковская, Я. В. Профессиональное самоопределение молодежи : социол. анализ / Я. В. Дидковская. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2004. – 69 с.
  38. Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба : вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
  39. Ефимова, Е. В. Педагогическая поддержка выбора профиля обучения выпускников основной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ефимова Елена Валерьевна. – М., 2011. – 225 с.
  40. Ефимова, Е. В. Педагогическая поддержка выбора профиля обучения выпускников основной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ефимова Елена Валерьевна. – М., 2011. – 22 с.
  41. Жарков, Г. Н. Феномен отложенной взрослости как психологическая проблема / Г. Н. Жарков // Материалы Первой международной научно-практической конференции психология образования : проблемы и



- перспективы. – М. : Смысл, 2004. – С. 133–138.
42. Заграничная, Н. А. О проблемах формирования общеучебных умений / Н. А. Заграничная // Химия в школе. – 2014. – № 3. – С. 11–15.
43. Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 98 с.
44. Захарова, А. В. Учебное сотрудничество как фактор формирования самооценки школьника / А. В. Захарова, Л. Х. Шакинова // Новые исследования в психологии. – 1990. – № 2. – С. 37–41.
45. Захарова, А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вестник практической психологии образования. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 113–120.
46. Зеер, Э. Ф. Профориентология. Теория и практика : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М. : Академический Проект : Фонд «Мир», 2008. – 190 с.
47. Зобков, А. В. Личностные компоненты саморегуляции учащимися учебной деятельности / А. В. Зобков // Ярославский педагогический вестник. – Психолого-педагогические науки. – 2010. – Т. II. – № 3. – С. 234–237.
48. Зобков, А. В. Саморегуляция учебной деятельности : монография / А. В. Зобков, А. С. Турчин. – Владимир : Изд-во Владимирского гос. ун-та им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; Иваново : Ивановский гос. ун-т, 2013. – 250 с.
49. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 144 с.
50. Ильин, Е. П. Психология воли : учебное пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 280 с.
51. Ильина, Л. Е. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассника в профильном обучении : монография / Л. Е. Ильина. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2009. – 210 с.
52. Исаева, О. М. Психологические характеристики личностного выбора старшеклассников в условиях профильного обучения : дис. ...

- канд. психол. наук : 19.00.13 / Исаева Оксана Михайловна. – Тамбов, 2006. – 128 с.
53. Казакова, Е. И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества / Е. И. Казакова. – СПб. : Питер, 1995. – 129 с.
54. Камалетдинова, Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Камалетдинова Елена Владимировна. – М., 2008. – 29 с.
55. Карпов, А. В. Общая психология субъектного выбора. – М. : ИП РАН, 2000. – 358 с.
56. Киселевская, Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза : монография / Н. А. Киселевская. – Иркутск : ВСГАО, 2013. – 124 с.
57. Климов, Е. А. Психология профессионала : избр. психол. тр. / А. Е. Климов. – М. : МОДЭК, 2003. – 454 с.
58. Ключева, Т. Н. Формирование осознанной саморегуляции подростков в учебной деятельности : методические рекомендации / Ключева Т. Н., Генсецкая Ю. В. – Самара : Региональный социопсихологический центр, 2017. – 96 с.
59. Коджаспирова, Г. М. История образования и педагогической мысли : таблицы, схемы, опорные конспекты : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 224 с.
60. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике : междисциплинарный / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. – Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
61. Кожевникова, М. Э. Методика формирования готовности школьников к профессиональному самоопределению в контексте профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кожевникова Марина Эдгардовна. – Тольятти, 2003. – 21 с.
62. Комлев, А. А. Психологические факторы значимого жизненного выбора :

- автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Комлев Алексей Алексеевич. – Тамбов, 2003. – 22 с.
63. Кондратюк Н.Г., Моросанова В.И. Стилевые особенности осознанной саморегуляции школьников различных профилей обучения // Личность, интеллект, метакогниции: Материалы II Международной научно-практической конференции 20-22 апреля 2017 г., Калуга, Россия. - Калуга: Изд-во АКФ "Политоп", 2017. С. 89-97.
64. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 156 с.
65. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (утв. приказом Минобразования России от 18.07.2002 № 2783) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901837067>.
66. КОРТУНОВ, Г. М. Развитие саморегуляции учебной деятельности учащихся при изучении химии в основной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / КОРТУНОВ Григорий Михайлович. – М., 2018. – 189 с.
67. Кочарян, А. С. Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения в зависимости от сложности социальной перцепции : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Кочарян Александр Суменович. – Л., 1986. – 21 с.
68. Кочубей, Б. М. Эмоциональная устойчивость школьника / Б. М. Кочубей, Е. В. Новикова. – М. : Знание, 1986. – 176 с.
69. Кравцов, С. С. Профильное обучение в современной России : теория и практика : монография / С. С. Кравцов. – М. : Готика, 2007. – 295 с.
70. Кравцов, С. С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Кравцов Сергей Сергеевич. – М., 2007. – 57 с.
71. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – 7-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000. – 987 с.
72. Круглова, Н. Ф. Индивидуально-психологические особенности построения регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности подростками / Н. Ф. Круглова // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 6. – С. 19–26.

73. Леонтьев, Д. А. Психология выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Овчинникова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам. – М. : Смысл, 2015. – 463 с.
74. Липкина, А. И. Психология самооценки школьника : автореферат дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07) / Липкина Анна Израилевна. – М., 1974. – 35 с.
75. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. Рузской А. Г. – М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
76. Лысенко, И. В. Формирование у старшеклассников опыта личностной саморегуляции учебной деятельности : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Лысенко Ирина Владимировна. – Волгоград, 2003. – 181 с.
77. Любягина, О. А. Формирование мотивационной готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Любягина Ольга Анатольевна. – Казань, 2021. – 24 с.
78. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание. – 308 с.
79. Мартина, Н. К. Формирование у старшеклассников готовности к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мартина Надежда Константиновна. – Сургут, 2006. – 26 с.
80. Маршанова, Г. Л. Методическая система формирования и развития общеучебных умений при изучении химии в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маршанова Галина Леонидовна. – М., 2009. – 28 с.
81. Межина, А. В. Повышение успешности учебной деятельности младших старшеклассников на основе саморегуляции : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Межина Анна Владимировна. – М., 2010. – 24 с.
82. Мещерякова, Л. М. Формирование универсальных учебных действий : система дидактических заданий / Л. М. Мещерякова, М. М. Шалашова, П. А. Оржековский // Химия в школе. – 2013. – № 1. – С. 9–12.

83. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
84. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. — 376 с.
85. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – М. : Когито-Центр, 2015. – 304 с.
86. Моросанова, В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. – 2008. – Т.29. – №1. – С.14-22.
87. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей / В.И. Моросанова // Педагогика. – 2016. – №10. – С. 13-24.
88. Моросанова, В.И., Ванин, А.В. Субъектные и личностные предпосылки принятия решения о выборе профессии старшеклассниками / В.И. Моросанова, А.В. Ванин // Теоретическая и экспериментальная психология: ежекв. науч. журн. –2011. – № 4. – С. 60–71.
89. Мудрик, А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А. В. Мудрик // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 3 (10). – С. 7–24.
90. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М., 1999. – С. 167–204.
91. Нагорная, В. А. Педагогические условия формирования саморегуляции у учащихся старших классов общеобразовательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Нагорная Виктория Анатольевна. – Курган, 1999. – 23 с.
92. Новикова, С. В. Формирование ключевых компетенций обучающихся в процессе реализации профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Новикова Светлана Владимировна. – Кемерово, 2013. – 23 с.
93. Овчарова, А. П. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория / А.П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 70–78.

94. Огерчук, А. А. Профессиональная ориентация старших школьников в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Огерчук Альбина Алиевна. – Оренбург, 2009. – 22 с.
95. Осницкий, А. К. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии [Электронный ресурс] / А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С. В. Истомина // Психологические исследования. – 2012. – № 2 (22). – Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/787>.
96. Осницкий, А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 42–51.
97. Осницкий, А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности // Педагогика и психология. – № 6. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
98. Осницкий, А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Осницкий Алексей Константинович. – М., 2001. – 47 с.
99. Отт, Т. О. Саморегуляция учебно-офессиональной деятельности студентов, обучающихся в вузе : монография / Т. О. Отт. – Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 2016. – 123 с.
100. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.; Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. Науч. ред. Н.Б. Крылова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
101. Пейсахов, Н. М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы / Н.М. Пейсахов. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1974. – 253 с.
102. Петровский, В. А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе / В. А. Петровский // Мир психологии. – 2021. – № 1–2 (105). – С. 174–193.
103. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов; отв. ред. А. Д. Глоточкин. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
104. Поддержка ученика в образовании : коллективная монография /

- Н. Д. Андреева, С. В. Аранова, Н. Н. Лазукова [и др.]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – 23 с.
105. Полянцева, М. В. О проблеме формирования саморегуляции учебной деятельности / М. В. Полянцева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия : Информатика и информатизация образования. – 2006. – № 6. – С. 163–167.
106. Полянцева, М. В. Формирование саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в процессе обучения математике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Полянцева Марина Викторовна. – Самара, 2005. – 23 с.
107. Попкова, Г. Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попкова Галина Николаевна. – Улан-Удэ, 2013. – 197 с.
108. Попов, А. С. Формирование общеучебных умений старшеклассников в процессе рефлексии познавательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попов Алексей Сергеевич. – Оренбург, 2003. – 18 с.
109. Постникова, Н. И. Организация профильного обучения школьников по индивидуальным учебным планам : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Постникова Надежда Ивановна. – М., 2013. – 25 с.
110. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 246 с.
111. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст : Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
112. Рувинский, Л. И. Психология самовоспитания / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева. – М., 1982. – 143 с.
113. Ряшина, В. В. Рефлексия проблемных жизненных ситуаций в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 / Ряшина Вера Викторовна. – М., 1996.
114. Селиванов, В. И. Воля и ее воспитание / В. И. Селиванов. – М. : Знание, 1976. – 63 с.
115. Селиванов, В. И. Воля, ее развитие и воспитание / В. И. Селиванов // Избр.

- психол. произведения. – Рязань : РГПИ, 1992. – 574 с.
116. Селиванов, В. И. Воспитание воли школьника / В. И. Селиванов. – 2-е изд., перераб. – М. : Учпедгиз, 1954. – 208 с.
117. Сергиенко, Е. А. Природа субъекта : онтогенетический аспект / Е. А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. : А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. – М.: Академический проект, 2000. – С. 184–203.
118. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
119. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
120. Сериков, В. В. Личностный подход в системе принципов профессиональной деятельности и развития учителя // На пути к педагогике личности : сб. метод, материалов и докум. / В.С.Литвин, О.П.Топченко, В.В.Зайцев и др. – Волгоград : Перемена, 1997. – С. 5–11.
121. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с.
122. Соловьева, А. А. Основные направления преодоления проблем взаимодействия педагогического коллектива с родителями / А. А. Соловьева // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия : материалы VI Межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием. – Кострома, 2020. – С. 291–295.
123. Структура и развитие личности / К.К. Платонов; ред. А.Д. Глоточкин. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
124. Субъект и личность в психологии саморегуляции : сборник научных трудов / под ред. В. И. Моросановой. – М. : Изд-во ПИ РАО; Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. – 430 с.



125. Суханова, Н. А. Подготовка старшеклассников к профессиональному самоопределению в системе профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Суханова Наталья Александровна. – Владикавказ, 2008. – 20 с.
126. Татьянченко, Д. В. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом / Д. В. Татьянченко, С. Г. Воровщиков // Завуч. – 2000. – № 7. – С. 5–16.
127. Ткач, Т. В. Проектирование процесса формирования ключевых компетенций выпускника школы в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ткач Татьяна Васильевна. – Тамбов, 2006. – 24 с.
128. Толбатова, Е. В. Психологические основы саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте / Е. В. Толбатова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2015. – Вып. 4(24). – С. 99–108.
129. Уварова, С. Я. Психологическая поддержка старшеклассников в принятии жизненно-важных решений / С. Я. Уварова, Т. Д. Дубовицкая // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 4. – С. 264–367.
130. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=0&rangeSize=1>.
131. Чипсанова, С. Г. Дифференцированно-групповая работа как форма организации профильного обучения старших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чипсанова Софья Ганизяновна. – Оренбург, 2007. – 22 с.
132. Чистякова, С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников : метод, пособие для проф. ориентации 9–11 кл. образоват.

- учреждений общ. сред. образования / С. Н. Чистякова. – М. : Академия, 2007. – 128 с.
133. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
134. Шадриков, В. Д. Субъект и субъектность деятельности : определение понятий / В. Д. Шадриков // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. – 2013. Т. 1. – С. 176–178.
135. Шульга, Т. И. Некоторые итоги развития проблемы воли и волевой регуляции в исследованиях научной школы / Т. И. Шульга // Вестник МГОУ. Серия : Психологические науки. – 2020. – № 1. – С. 8–21.
136. Шульга, Т. И. Проблема волевой регуляции в онтогенезе / Т. И. Шульга // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 34–39.
137. Щукина, М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте : дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. – Тюмень, 2004. – 168 с.
138. Щукина, М. А. Саморазвитие как форма жизнотворчества / М. А. Щукина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 2. – С. 141–146.
139. Щукина, М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения / М. А. Щукина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – № 2. – С. 7–22.
140. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.
141. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
142. Якиманская, И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие старшеклассников / И.С. Якиманская // Вопросы

- психологии. – 1994. – № 2. – С. 34–39.
143. Arsal, Z. The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers / Z. Arsal // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2010. – Vol. 5. – № 1. – P. 85–103.
144. Bowen, C. W. Think-Aloud Methods in Chemistry Education : Understanding Student Thinking / C. W. Bowen // *Journal of Chemical Education*. – 1994. – Vol. 71. – № 3. – P. 184–190.
145. Brown, J. M. Self-regulation and the addictive behaviors / W. R. Miller, N. Heather (eds.). *Treating addictive behaviors*. – 2nd ed. – New York : Plenum Press, 1998. – P. 61–74.
146. Brown, J. M. Selfregulation, extroversion, and substance abuse among college students / J. M. Brown, B. D. Baumann, C. D. Smith, S. L. Etheridge // Paper presented at the Research Society on Alcoholism, San Francisco, CA, 1997.
147. Brown, J. M. The Self-Regulation Questionnaire / J. M. Brown, W. R. Miller, L. A. Lawendowski // L. VandeCreek & T. L. Jackson (eds.). *Innovations in clinical practice: A source book*. – Sarasota, FL : Professional Resource Press, 1999. – Vol. 17. – P. 281–289.
148. Cleary, T. J. Emergence of self-regulated learning microanalysis : Historical overview, essential features, and implications for research and practice // B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. – New York : Routledge, 2011. – P. 329–345.
149. Cleary, T. J. Self-regulation empowerment program : a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning / T. J. Cleary, B. J. Zimmerman // *Psychology in the Schools*. – 2004. – Vol. 41 (5). – P. 537–550.
150. Diaz, R. M. The social origins of self-regulation / R. M. Diaz, C. J. Neil, M. Amaya-Williams // Moll L. (ed.). *Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. – New York : Cambridge University Press, 1990. – P. 127–154.
151. Efklides, A. Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning : The MASRL model / A. Efklides // *Educational Psychologist*. –

2011. – №. 46. – С. 6–25.
152. Greene, J. A. Assessing self-regulated learning using think-aloud protocols / J. A. Greene, J. Robertson, L. C. Costa // B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds.). Handbook of self-regulation of learning and performance. – New York : Routledge, 2011. – P. 313–328.
153. Kanfer, F. H. Self-monitoring : Methodological limitations and clinical applications / F. H. Kanfer // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1970. – № 35. – P. 148–152.
154. Kanfer, F. H. Self-regulation : Research, issues, and speculation / F. H. Kanfer // C. Neuringer, J. L. Michael (eds.). Behavior modification in clinical psychology. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1970. – P. 178–220.
155. Kaplan, A. The situated dynamics of purposes of engagement and selfregulation strategies : A mixed-methods case study of writing / A. Kaplan, E. Lichtinger, M. Margulis // Teachers College Record. – 2011. – № 113. – P. 284–324.
156. Kitsantas, A. The role of Web 2.0 technologies in self-regulated learning / A. Kitsantas, N. Dabbagh // New Directions for Teaching and Learning. – 2011. – № 126. – P. 99–106.
157. Lodewyk, K. R. Implication of task structure on self-regulated learning and achievement / K. R. Lodewyk, P. H. Winne, D. L. Jamieson-Noel // Educational Psychology. – 2009. – № 29. – P. 1–25.
158. Lord, R. G. Self-regulation at work / R. G. Lord, J. M. Diefendorff, A. M. Schmidt, R. J. Hall // Annual Review of Psychology. – 2010. – № 61. – P. 543–568.
159. McInerney, D. M. Culture and Self-Regulation in Educational Contexts / D. M. McInerney, R. B. King // Schunk D. H. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. – 2nd edition. Routledge, 2011.
160. Mevarech, Z. R. IMPROVE : A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms / Z. R. Mevarech, B. Kramarski // American Educational Research Journal. – 1997. – № 34 (2). – P. 365–394.
161. Miller, W. R. Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and

- treatment of addictive behaviours / W. R. Miller, J. M. Brown // N. Heather, W. R. Miller, J. Greeley (eds.). *Self-control and the addictive behaviours*. – Sydney : Maxwell Macmillan Publishing Australia, 1991. – P. 3–79.
162. Moos, D. C. *Self-Regulated Learning in the Classroom : A Literature Review on the Teacher's Role* [Электронный ресурс] / D. C. Moos, A. Ringdal // *Education Research International*. – 2012. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1155/2012/423284>.
163. Murray, D. W. *Promoting Self-Regulation in Adolescents and Young Adults : A Practice Brief*. OPRE Report #2015-82 / D. W. Murray, K. Rosanbalm. – Washington, DC : Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2017. – 6 p.
164. Okanlawon, A. E. *Using Appropriate Strategies to Improve Students' Comprehension of Chemistry Texts : A Guide for Chemistry Teachers* / A. E. Okanlawon // *An International Multidisciplinary Journal*, Ethiopia. – 2011. – Vol. 5 (4). – № 21. – P. 214–230.
165. Paris, S. G. *Classroom applications of research on self-regulated learning* / S. G. Paris, A. H. Paris // *Educational Psychologist*. – 2001. – № 36. – P. 89–101.
166. Pressley, M. *Advanced educational psychology : For educators, researchers, and policy-makers* / M. Pressley, C. B. McCormick. – New York : HarperCollins, 1995. – 722 p.
167. Schunk, D. H. *Goals and progress feedback : Effects on self-efficacy and writing achievement* / D. H. Schunk, C. W. Swartz // *Contemporary Educational Psychology*. – 1993. – № 18. – P. 337–354.
168. Schunk, D. H. *Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling* / D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (eds.) // *Reading & Writing Quarterly*. – 2007. – № 23. – P. 7–25.
169. Schunk, D. H. *Motivation and self-regulated learning : Theory, research, and applications* / D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (eds.). – New York : Taylor & Francis, 2008.
170. Schunk, D. H. *Self-regulated learning : From teaching to self-reflective*

- practice / D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (eds.). – New York : Guilford Press, 1998.
171. Schunk, D. H. Self-regulated learning : Where we are and where we might go. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco 2013.
172. Schunk, D. Historical, Contemporary, and Future Perspectives on Self-Regulated Learning and Performance / D. Schunk, J.A. Greene (eds.) // Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. – 2nd edition. – Routledge, 2011.
173. Thoresen, C. E. Behavioral self-control / C. E. Thoresen, M. J. Mahoney. – New York : Holt, Rinehart & Winston, 1974. – 177 p.
174. Veenman, S. Implementation effects of a training program for self-regulated learning / S. Veenman, D. Beems, S. Gerrits, G. Op. Weegh // Journal of Research & Development in Education. – 1999. – Vol. 32. – № 3. – P. 148–159.
175. White, M. C. An Integral Part of Standards-Based Education / M. C. White, M. K. DiBenedetto // Schunk D. H. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. – 2nd edition. – Routledge, 2011.
176. White, M. C. Self-regulation and the common core : Application to ELA standards / M. C. White, M. K. DiBenedetto. – New York : Routledge, 2015. – 294 p.
177. Winne, P. H. Cognition and metacognition within in self-regulated learning // D. H. Schunk, J. A. Greene (eds.). Handbook of self-regulation of learning and performance. – 2nd ed. – New York : Routledge, 2011.
178. Winne, P. H. Measuring self-regulated learning / P. H. Winne, N. E. Perry // M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds.). Handbook of Self-Regulation. – Academic Press, Orlando, Fla, USA, 2000. – P. 531–566.
179. Winne, P. H. Self-regulated learning viewed from models of information processing / P. H. Winne // B. Zimmerman, D. Schunk (eds.). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives. – Erlbaum, Mahwah, NJ, USA, 2001. – P. 153–189.
180. Zimmerman, B. J. Attaining self-regulation : A social cognitive perspective / B. J. Zimmerman // Handbook of self-regulation, Orlando, FL : Academic Press.,

2000. – P. 13–39.

181. Zimmerman, B. J. Handbook of self-regulation of learning and performance / B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds.). – New York : Routledge, 2011.
182. Zimmerman, B. J. Self-Efficacy : An Essential Motive to Learn / B. J. Zimmerman // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – № 25. – P. 82–91.
183. Zimmerman, B. J. Self-regulated learning and academic achievement : Theory, research, and practice (Progress in cognitive development research) / B. J. Zimmerman, D. H. Schunk. – N.Y. : Springer-Verlag, 1989. – 212 p.
184. Zimmerman, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement : an overview and analysis / B. J. Zimmerman // B. J. Zimmerman, D. Schunk (eds.). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives. – Erlbaum, Mahwah, NJ, USA, 2001. – P. 1–37.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Методические рекомендации для учителя по организации группового взаимообучения саморегуляции учебной деятельности (во внеурочной деятельности)

#### **Предварительная подготовка к работе.**

1. Необходимо внести изменения в ход преподавания учебной дисциплины. Обязательно объяснять учащимся, предъявлять им в качестве примеров и отдельных операций ход решения учебных проблем, заданий. Минимальное количество фаз, которые демонстрирует учитель: три (планирование, реализация и саморефлексия). На первой фазе ученикам демонстрируются те показатели, по которым можно подобрать оптимальную стратегию решения для данного типа задач. Формулировка целевой структуры достижения решения, определение плана их достижения соотносятся к критериями достижения цели (значимыми условиями). На фазе реализации демонстрируется пример решения конкретной задачи. При этом учитель постоянно демонстрирует ученикам обратную связь, показывая возможности корректировки изначального плана. На последнем этапе ученикам демонстрируется соответствие выполненной задачи установленным критериям (значимым условиям).

2. Учитель заранее готовит учебный материал, который включает как задания (задачи), которые однотипны с изучаемыми в настоящий момент, так и задания, которые логически и содержательно связаны с изучаемой темой. Перед началом работы учителю рекомендуется изучить рекомендации и



задания, которые предложены в пособии С.Г. Воровщикова (Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся...М., 2010. - 402 с.)

### **Рекомендации по составу и количеству групп.**

Групповая работа организовывается в группах в составе не более 11-13 человек. Состав группы формируется на основе наблюдений учителя за учебной деятельностью учеников на его уроках и результатов собеседования с учениками и индивидуальных консультаций с ними. Основное правило – в составе групп должны быть ученики с разной степенью успешности освоения как программы дисциплины в целом, так и изучаемых в определенный момент разделов. Но желательно добиться, чтобы разрыв между «сильными» и «слабыми» учащимися был не слишком велик.

Как правило в классе создается от 4 до 2 групп. В реальной практике работы эти группы, как правило, занимаются одновременно в одном классном кабинете.

### **Рекомендации по организации работы**

Важное условие, которое должен обеспечить учитель, – соблюдение комфортной атмосферы во время работы.

Общее правило (и для учителя и для учеников) : запрет на негативную оценку способностей и личностных качеств учеников (в том числе и во взаимном общении).

Правила для учителя:

1. Поощрение ученика за любой успех.
2. Акцентирование внимания на роли личных усилий, которые затратил ученик с положительными результатами в его обучении.

На начальном этапе организации занятий микрогрупп учитель помогает начать в каждой группе обсуждение наиболее успешных вариантов решения (выполнения) заданий. По возможности он предлагает поделиться своим опытом выполнения (решения) заданий учеников, которые оказались наиболее успешны.

Типичная проблема, с которой, как правило, сталкиваются подобные микрогруппы, особенно на первых этапах работы – попытка значительной части учащихся просто списать правильное решение и нежелание задумываться над способами его достижения. Учителю при модерации работы микрогрупп рекомендуется постоянно отслеживать проявления такой стратегии поведения и мягко ее блокировать.

Постоянное обращение к вопросам: «Понимание: в чем суть проблемы?», «Связь: чем ваша проблема похожа на проблемы, которые вы решали в прошлом, или отличается от них? Пожалуйста, объясните свои рассуждения», «Стратегии: какие стратегии подходят для решения проблемы и почему?» «Обзор: имеет ли решение смысл? Можно по-другому решить проблему, как? Вы “застряли”, почему?» (технология IMPROVE) является стимулом для развития способности к саморегулированию учебной деятельности.

По мере того, как группы, в том числе их лидеры, осваивают такой стиль работы, учитель постепенно делегирует им ответственность за организацию взаимообучения.

После того, как закончился организационный, вводный период в работе и группы привыкли к новому формату работы, основное внимание в работе микрогрупп должно уделяться пошаговому разбору решения тех или иных задач (выполнения заданий), который по очереди выполняют все члены группы.

При этом обязательным условием является проговаривание своих мыслительных операций вслух, с самого первого этапа и пошагово, до самого конца. Каждый шаг рассуждений оценивается группой, при этом разрешается делать подсказки. Общая схема работы группы в идеале должна соответствовать основным фазам саморегулирования учебной деятельности: планированию, реализации и саморефлексии.

По ходу работы учитель может предложить микрогруппам временно объединиться – как правило, такая необходимость возникает в том случае, когда только в одной группе смогли прийти к решению.

Удовлетворительным результатом работы микрогрупп считается усвоение большинством типовых способов решения проблем, задач с формулировкой типовых целей и планов. Отличный уровень предполагает способность индивидуализировать постановку целей и планирование.