

*На правах рукописи*



**Неумывакин Виктор Сергеевич**

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

Научная специальность 5.8.1. Общая педагогика,  
история педагогики и образования (педагогические науки)

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Москва – 2023

Работа выполнена в департаменте педагогики института педагогики и психологии образования государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

**Научный руководитель:**

**Воропаев Михаил Владимирович**

доктор педагогических наук, профессор,  
профессор департамента педагогики института  
педагогики и психологии образования ГАОУ ВО  
города Москвы «Московский городской педагогический университет»

**Официальные оппоненты:**

**Моросанова Варвара Ильинична**

доктор психологических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией  
психологии саморегуляции ФГБНУ  
«Психологический институт Российской академии  
образования»

**Любягина Ольга Анатольевна**

кандидат педагогических наук,  
преподаватель Казанского института (филиал)  
ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный  
университет юстиции (РПА Минюста России)»

**Ведущая организация:**

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный  
педагогический университет»

Защита состоится «08» июня 2023 года в 16:00 часов на заседании диссертационного совета 72.2.007.07, созданного на базе ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», по адресу: 123022, г. Москва, Столярный переулок, дом 16, стр. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, дом 4, корп. 1 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ: [www.mgpu.ru](http://www.mgpu.ru)

Автореферат разослан « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 года

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
кандидат педагогических наук, доцент



Муродходжаева  
Наталья Сергеевна

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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 исследования.** 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 (80 – 90-е гг. XX в.) была разработана методология: выделились подходы, основанные на когнитивно-поведенческих, социально-когнитивных, метакогнитивных, социально-конструктивистских и когнитивно-развивающих теориях. Вторым периодом (с конца 1980-х до 2000-х гг.) 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.И. Zimmerman. Были разработаны как технологии обучения старшеклассников саморегуляции (SREP (B.J. Zimmerman)), так и технологии, использующие элементы такой подготовки, например, технология изучения математики IMPROVE (Z.R. Mevarech, B. 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.V. King, D.H. Schunk, V.J. 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. Кортунов 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 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. 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 старшеклассников 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 старшеклассников 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 старшеклассников 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 старшеклассников 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 (В. J. Zimmerman, D.H. Schunk, P.H. Winne, M.C. White, M.K. DiBenedetto);
- представления об уровневой структуре 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 ГАОУ ВО 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.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обосновывается актуальность темы, определяются объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приводятся положения, выносимые на защиту.

**Первая глава «Организация педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности как педагогическая проблема»** посвящена теоретическому анализу современного состояния проблемы саморегуляции учебной деятельности. В ней исследуются возможности технологий педагогического сопровождения в условиях профильного обучения в школе, обосновывается педагогическая модель развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов.

В первом параграфе «Изучение саморегуляции учебной деятельности в психологических и педагогических исследованиях» представлен краткий анализ научной историографии по изучаемой проблеме. В материалах параграфа охарактеризованы основные периоды изучения проблем саморегуляции деятельности у зарубежных исследователей. Дан анализ идей таких крупных ученых, как В.Ж. Zimmerman, Д.Н. Schunk, Ж.А. Greene и др. Отмечено, что в последнее десятилетие исследовательская повестка стала включать изучение личностных и даже этических компонентов в процессах саморегуляции (D.M. McInerney, R.B. King; Д.Н. Schunk, В.Ж. Zimmerman, Т.Ж. Cleary).

В параграфе также представлены результаты анализа отечественных исследований (работ В.В. Давыдова, Н.М. Пейсахова, А.В. Быкова и Т.И. Шульги) и дана развернутая аргументация в связи с выбором теоретической и методологической базы исследования – структурно-функционального подхода к саморегуляции, связанного с именами О.А. Конопкина, Н.Ф. Кругловой, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого.

Обосновывается тезис о том, что проблемы формирования личностной саморегуляции объективно связаны с проблемами формирования и развития субъектности или с развитием самосознания в целом и его регулятивных функций. Опираясь на выводы, сделанные А.В. Брушлинским, О.А. Конопкиным, В.И. Слободчиковым, В.Д. Шадриковым, В.А. Петровским, мы утверждаем, что способность к саморегуляции относится к содержательным характеристикам самосознания, включая его ценностные, мотивационные компоненты, осознание своего жизненного пути и самооценку. Эти качества в свою очередь выступают важнейшими компонентами процесса личностно-профессионального развития человека (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Л.М. Митина, В.И. Моросанова, Г.Н. Попкова).

Тем самым, ставя задачу изучения возможностей педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности у обучающихся профильных классов, т.е. у тех, кто уже сделал первые шаги в профессиональном самоопределении, мы обязаны учитывать более широкий профессиональный и личностный контекст развития саморегуляции учебной деятельности.

Принимая во внимание сложный характер процессов развития субъектности в рамках личностно-профессионального развития, наиболее адекватной содержательной и организационно-технологической формой для помощи обучающемуся является именно педагогическое сопровождение.

Материал, изложенный во втором параграфе «Условия организации педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности обучающихся в профильных классах», содержит анализ различных концепций и форм педагогического сопровождения применительно к условиям профильного обучения. Анализ моделей профильного обучения позволил сформулировать вывод о том, что наиболее благоприятной для развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников является модель, основанная на индивидуальных учебных планах (С.С. Кравцов). Рассматриваются концепции О.С. Газмана, Н.Н. Михаловой, Е.И. Казаковой, А.В. Мудрика. Подробно анализируется зарубежный и отечественный опыт построения программ педагогического сопровождения саморегуляции: технология IMPROVE (Z. Mevarech, V. Kramarski), программа улучшения саморегуляции The Self-Regulation Empowerment Program (SREP) (B.J. Zimmerman), технология усвоения навыков саморегуляции А.К. Осницкого, модель М.В. Полянцевой, модель Г.М. Картунова, Е.В. Камалетдиновой. Отдельно рассматривается технология И.В. Лысенко, использующая личностно ориентированные ситуации для формирования субъективного опыта, основанная на концепции В.В. Серикова. С учетом выводов С.Н. Чистяковой, Н.И. Пряжникова и Л.М. Митиной о важности субъектности и саморегуляции в процессах **профессионального самоопределения и личностно-профессионального развития** раскрывается сущность ситуации первоначального профессионального выбора именно как выбора личностного и экзистенциального (Д.А. Леонтьев, О.М. Исаева, В.И. Моросанова, Т.А. Индина).

Результаты анализа, содержащиеся в данном параграфе, послужили основой для обоснования модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения.

Основная идея предлагаемой нами модели базируется на концепции В.И. Моросановой, предполагающей наличие ценностно-смыслового, регулятивно-личностного и операционального уровней в саморегуляции учебной деятельности.

Особенностью саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов является то, что они, находясь на ступени предварительного профессионального выбора, должны осознавать свою учебную деятельность в профильном классе как важный этап профессионально-личностного развития. Эффективная саморегуляция учебной деятельности невозможна без педагогического 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 ценностно-смыслового компонентов.

Условиями, обеспечивающими развитие саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов в школе, являются:

- создание в школе модели профильного обучения, основанной на индивидуальных учебных планах (для обеспечения вариативности построения траекторий личностно-профессионального развития);
- организация работы специальной консультационной службы для осуществления педагогического сопровождения;
- использование форм группового взаимообучения способам саморегуляции учебной деятельности;
- использование элементов экономического регулирования отношений между участниками образовательного процесса для повышения ответственности старшеклассников за принятые решения.

Модель педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников (см. рисунок 1) в условиях профильного обучения имеет уровневый характер, обеспечивает сопровождение всех фаз саморегуляции учебной деятельности. На операциональном уровне она включает организацию специальных занятий по развитию саморегуляции учебной деятельности с учениками в микрогруппах, организованных по каждой учебной дисциплине. Общая логика этих занятий – актуализировать все основные этапы (планирование целей, моделирование условий, программирование, корректирование активности и ее результатов) решения типовых (в первую очередь) учебных задач; ученики сначала учились использовать образцы решений, которые использовал учитель, впоследствии вырабатывали в ходе групповой работы эти образцы самостоятельно. Одной из функций учителя при сопровождении данных групп являлось выявление сложностей в формировании навыков саморегуляции учебной деятельности у определенных учеников, которые приобретали хронический характер и являлись явным препятствием для развития. Таким старшеклассниками предлагалось воспользоваться услугами школьной психологической службы.

На регулятивно-личностном и ценностно-смысловом уровнях самореализации учебной деятельности педагогическое сопровождение реализуется посредством организации помощи старшеклассникам в ситуациях ответственного выбора в отношении своего личностно-профессионального развития. В эксперименте использовались: разъяснительная работа как с самими старшеклассниками, так и с их родителями, придание дополнительной символической значимости акту выбора профиля обучения и элементы экономического регулирования отношений между участниками образовательного процесса. Смысл последнего заключался в том, что учащимся предоставлялась возможность в случае успешного овладения навыками саморегуляции сэкономить денежные средства семьи – школа предоставляла возможность бесплатного посещения платных программ дополнительного образования. В школе процедура выбора профиля была организована как торжественное мероприятие и сопровождалась дополнительными символическими действиями (достаточно длительным периодом подготовки, вручением специальных значков и пр.).

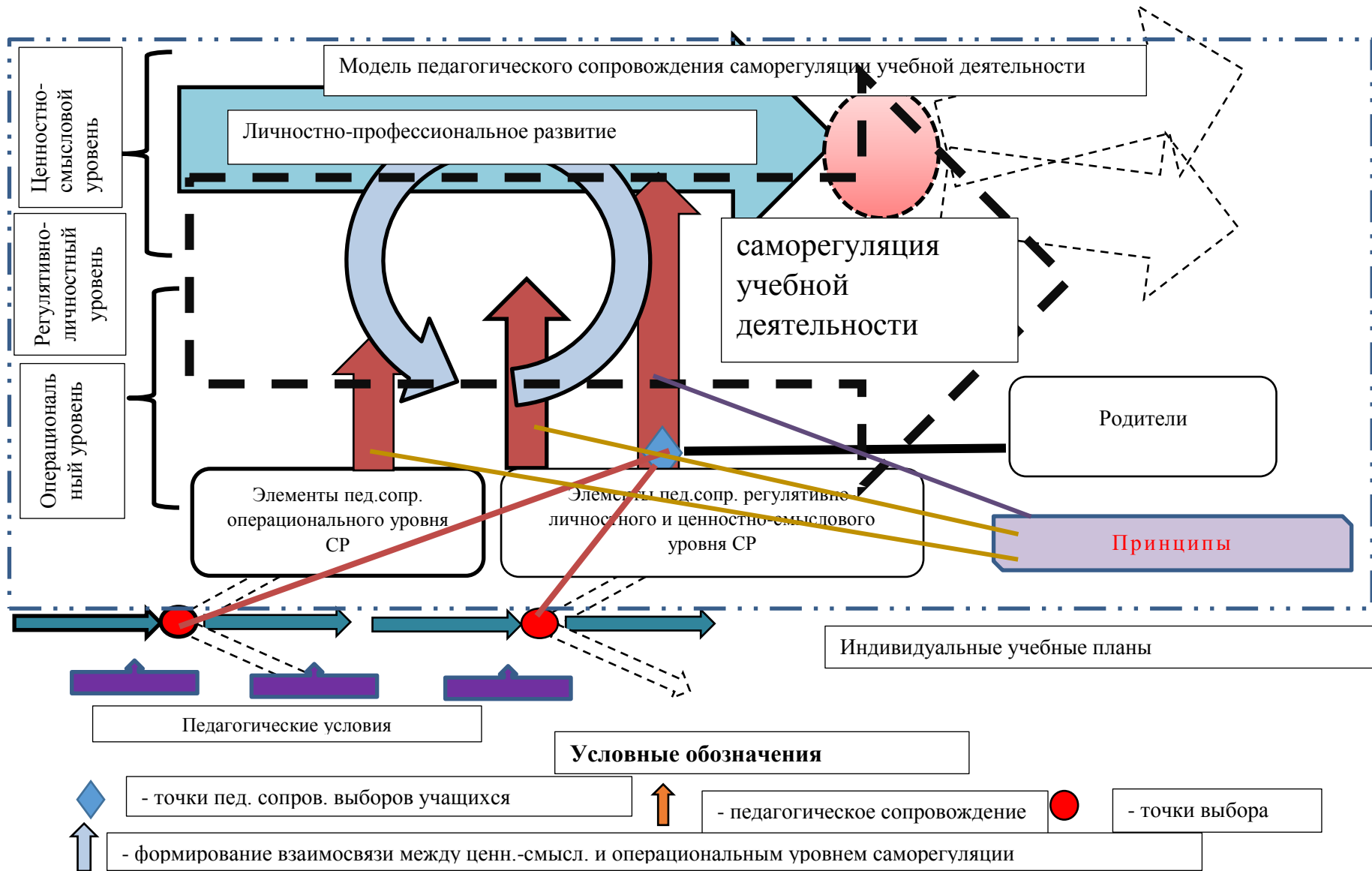


Рисунок 1 – Модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшекласников и педагогические условия ее реализации в профильном обучении

Письменное оформление планов личностно-профессионального развития использовалось как самостоятельная форма для актуализации отдаленных целей, связанных с профессионально-личностным развитием, и для развития способности саморегуляции (планирование целей, моделирование условий, программирование, корректирование активности и ее результатов) в отношении учебной деятельности. Данный вид педагогического сопровождения реализовывался преимущественно в консультационной работе школьного психолога.

Модель основана на принципах опережающей актуализации ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности как элемента личностно-профессионального развития, учета зоны ближайшего развития (оптимизация уровня сложности заданий и обеспечение успешности), обеспечения возможности личностного выбора (в отношении траекторий личностно-профессионального развития и возможности нести за него ответственность), сочетания уровня и характера развития саморегуляции учебной деятельности с целями личностно-профессионального развития.

Во второй главе «**Экспериментальная апробация модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения**» рассматривается процесс создания условий для реализации модели развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов, описываются результаты эксперимента.

В первом параграфе «Формирование экспериментальной выборки и методов диагностики саморегуляции учебной деятельности» описана база исследования и обоснованы методы, используемые для диагностики. 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).

Использованные методики указаны в таблице 1.

*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. Моросановой (2013 г.))

<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.Моросановой (2013 г.))
<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))

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 гг. Определенное влияние на ход экспериментальной работы оказала пандемия, по причине 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 обучения в школах многие формы работы в микрогруппах, особенно индивидуальные и парные, были доступны в привычном режиме.

В начале экспериментальной работы было проведено сравнение распределений в контрольной и экспериментальной выборках для того, чтобы обосновать возможность их использования в эксперименте. Сравнение проводилось по каждому показателю независимо с использованием критерия U Манна-Уитни. Результаты расчета статистики во всех случаях не превышают уровня значимости  $\alpha=0,05$ , и это позволяет сделать вывод, что существенных различий в наблюдаемых значениях переменных нет.

Во втором параграфе «Ход экспериментальной апробации модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения» описан процесс экспериментальной работы. Все элементы системы педагогической поддержки, предложенные в модели, показали свою результативность и заметно изменили в положительную сторону все компоненты саморегуляции учебной деятельности. Подавляющее большинство старшеклассников в итоге стало воспринимать профильное обучение в средней школе как этап личностно-профессионального



развития, а умение управлять собой и своей учебной деятельностью – как важнейшее качество человека.

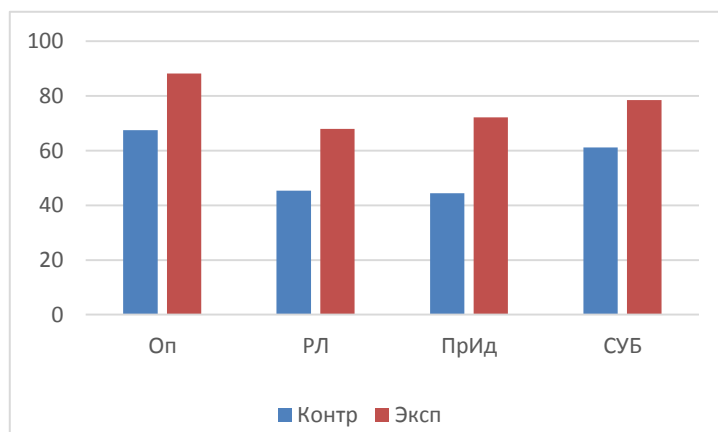
В третьем параграфе «Результаты экспериментальной работы по апробации модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения» были подведены итоги эксперимента. Численные значения изменения основных показателей в контрольных и экспериментальных группах указаны в таблице 2.

*Таблица 2* – Значения основных показателей саморегуляции учебной деятельности в конце эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Группа	Оп	РЛ	Прид	СУБ
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.)

Так как в таблице 2 данные приведены в абсолютных значениях, для удобства визуализации мы перевели их в столбальную шкалу и сформировали на их основе гистограмму (рисунок 2).



\*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).

*Рисунок 2* – Гистограмма сравнения значения основных показателей саморегуляции учебной деятельности в конце эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Как и в начале эксперимента, для сравнения результатов мы использовали критерий U Манна-Уитни для независимых выборок. Он показал значимость различий при уровне значимости  $\alpha=0,05$ .

Хотя это и не было предусмотрено задачами эксперимента, мы провели сравнение распределений основных переменных для обучающихся разных профилей. Результаты достаточно интересны, так как ни в начале, ни в конце экспериментальной работы никаких отличий между обучающимися разных профилей по ценностно-смысловому критерию не выявлено. Однако выявились отличия в операциональном и регулятивно-личностном критериях, причем в регулятивно-личностном – как в начале, так и в конце эксперимента. Было установлено, что учащиеся кадетского профиля демонстрируют более высокие навыки регуляции учебной деятельности, чем учащиеся математических классов. При анализе различий по половому признаку выявлено, что единственный различающийся параметр – регулятивно-личностный, и он оказывается более развит у мальчиков.

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

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

**В заключении** диссертации подводятся итоги и обобщаются результаты исследования, позволившие подтвердить правильность выдвинутой гипотезы.

Решение задач исследования осуществлялось последовательно, начиная с теоретического анализа, который был проведен на основе анализа опубликованных научных данных. Он показал важность личностных компонентов саморегуляции и особую роль саморегуляции в формировании самосознания человека. Аспект развития ценностно-смысловых характеристик самосознания позволяет нам рассматривать развитие саморегуляции учебной деятельности на единой теоретической платформе с процессами профессионального самоопределения человека, его личностно-профессионального развития, которое во многом определяется выбором человека, и особенно старшеклассника. Именно личностный выбор ряд исследователей предлагает использовать для создания условия для личностного развития. Сложность выбора требует особой системы поддержки, особенно в старшем подростковом и юношеском возрасте.

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. Любая организация педагогического сопровождения исходит из высокой доли самостоятельности обучающегося в принятии решений и реализации этих решений в отношении собственной учебы и жизни. Высшая форма этой самостоятельности – опыт совершения личностного выбора. Анализ результатов исследований позволил нам сформулировать принципы педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников.

Также были обоснованы подходы для разработки теоретической модели педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения и определения условий ее функционирования.

Предложенная нами модель исходит из приоритета роли активности личности обучающегося в развитии саморегуляции учебной деятельности и необходимости актуализации личностного компонента саморегуляции и стимулирования развития ценностно-смысловых характеристик личности за счет обеспечения возможности личностного и профессионального выбора в условиях повышения ответственности за него. Основная задача, которая решается посредством предложенной модели, – при всемерной поддержке операционального компонента актуализировать ценностно-смысловой компонент саморегуляции учебной деятельности обучающихся.

Разработанная нами модель была проверена в эмпирическом исследовании, организованном в соответствии с планами классического эксперимента.

Выявленные в ходе исследования дополнительные факты позволяют предположить, что помимо системы педагогической поддержки 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 систем педагогической поддержки от разных типов образовательных сред. Кроме того, предложенная нами модель нуждается в уточнении в отношении организаций профессионального образования.

Интересной научной проблемой является дальнейшее изучение взаимосвязей развития личностного уровня саморегуляции учебной деятельности в разных ситуациях 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.

**Основное содержание** осуществленного исследования отражено в 8 публикациях автора общим объемом 2,9 п.л.

*Публикации в журналах, включенных в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК*

1. Неумывакин, В.С. Возможности учета уровневого характера саморегуляции учебной деятельности учащихся в педагогическом процессе / В.С. Неумывакин // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 3 (132). – С. 32–134. – 0,5 п.л.

2. Неумывакин, В.С. Проблема организации педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов / В.С. Неумывакин // Современный ученый. – 2022. – № 3. – С. 194–196. – 0,5 п.л.

3. Неумывакин, В.С. Проблема взаимосвязи уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности с развитием субъектности старшеклассников / В.С. Неумывакин // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2022 – № 3. – С. 141 – 155. – 0,6 п.л.

*Статьи, опубликованные в сборниках научных статей, материалах научно-практических конференций и в других изданиях*

4. Неумывакин, В.С. Обзор научной историографии изучения проблем саморегуляции учебной деятельности в США // Концепция «общества знаний» в современной науке (28 августа 2022г. г. Челябинск). - Уфа: Аэтерна, 2022. – С. 201 – 203. – 0,2 п.л.

5. Неумывакин, В.С. Педагогические методы сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся // Концепции, теория и методика фундаментальных и прикладных научных исследований 12 сентября 2022 г. г. Ижевск. – Уфа: OMEGA SCIENCE, 2022. – С. 82 – 84. – 0,2 п.л.

6. Неумывакин, В.С. Диагностический комплекс для мониторинга динамики сформированности саморегуляции учебной деятельности старшеклассников // Развитие психологии и педагогики как интегративной сферы человековедения в современном обществе. XII Международная научно-практическая конференция 26 августа. – Казань: ОНТ, 2022. – С. 81- 86. – 0,4 п.л.

7. Неумывакин, В.С. Модель педагогического сопровождения саморегуляции учебной деятельности старшеклассников // «Педагогический форум»: сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2022.– С. 59 – 61. – 0,2 п.л.

8. Неумывакин, В.С. Профильное обучение как среда для развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников // Прогрессивные технологии в мировом научном пространстве: сборник статей Международной научно-практической конференции (07 октября 2022 г, г. Челябинск). – Уфа: OMEGA SCIENCE, 2022.– С. 75 - 77 – 0,3 п.л.