

Исследовательская статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.08

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РАЗВИТИЕМ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Виктор Сергеевич Неумывакин¹

¹ *Министерство просвещения Российской Федерации, Москва, Россия,
vs_neumyvakin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>*

Аннотация. Изучение проблем саморегуляции, в том числе саморегуляции учебной деятельности, входит в исследовательскую повестку педагогики, психологии и когнитивных наук уже несколько десятилетий. Интерес к вопросам саморегуляции в последние годы заметно возрос, что определяется как общими тенденциями развития системы образования (отходом от директивных технологий и попыткой опереться на активность самого ученика), так и ситуативными (ситуацией скачкообразного распространения дистанционных форм обучения в связи с пандемией). Среди обширного перечня исследуемых вопросов особенно выделяется проблема взаимосвязи операционального и личностного уровня саморегуляции, участия в процессах саморегуляции учебной деятельности личностных структур субъектного уровня. Данная статья является попыткой соединить теоретические подходы в области саморегуляции учебной деятельности, подходы к изучению субъектности и подходы, примененные к личностно-профессиональному развитию. В статье представлены результаты корреляционного эмпирического исследования, которое проверяло предположение о наличии взаимосвязи между уровнями саморегуляции и развитием субъектности. Полученные данные подтверждают наличие такой связи и ее достаточно сложный факторный состав.

Ключевые слова: саморегуляция учебной деятельности, субъектность, личностно-профессиональное развитие, профессиональное самоопределение, уровни саморегуляции

Research article

UDC 378.046.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.08

THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF SELF-REGULATION OF LEARNING ACTIVITIES AND THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

*Viktor S. Neumyvakin*¹

¹ Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia,
vs_neumyvakin@mail.ru <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>

Abstract. The self-regulation studies, including the problems of self-regulation of learning, has been on the research agenda of pedagogy, psychology and cognitive sciences for several decades. Interest in self-regulation issues has raised markedly in recent years, which is determined by both general trends in the development of the education system (a departure from directive technologies and an attempt to rely on the activity of the student himself), and situational ones (the situation of the spike in spread of distance learning in connection with the pandemic). Among the extensive list of researched issues, the problem of the relationship between the operational and personal levels of self-regulation, participation in the processes of self-regulation of educational activities of personal structures of the subject level is especially highlighted. This article is an attempt to combine the theoretical approaches and in the field of self-regulation of educational activities, approaches to the study of personal agency and approaches applied to personal and professional development. The article presents the results of a correlation empirical study that tested the assumption that there is a relationship between the levels of self-regulation and the development of subjectivity. The data obtained confirm the presence of such a relationship and its rather complex factorial composition.

Keywords: self-regulation learning, personal agency, performance development, level of self-regulation

Для цитирования: Неумывакин, В. С. (2022). Проблема взаимосвязи уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности с развитием субъектности старшеклассников. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16 (3), 141–154. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.08

For citation: Neumyvakin, V. S. (2022). The problem of the relationship between the level of self-regulation of learning activities and the development of subjectivity of high school students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16 (3), 141–154. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.08

Введение

Феномен саморегуляции относится к феноменам, история изучения которых в мировой психолого-педагогической науке насчитывает десятилетия. Выделяются три основных периода исследования проблем саморегуляции в образовании в западной психологии и педагогике (Schunk, Greene, 2017). Первый — с 1980-х до 1990-х годов. В этот период определялись методологические основания для изучения проблем саморегуляции (когнитивно-поведенческие, социально-когнитивные, метакогнитивные, социально-конструктивистские и когнитивно-развивающие теории). Второй период характеризовался расширением исследовательской проблематики: стали изучаться педагогические аспекты формирования навыков саморегуляции у учеников, связи особенностей саморегуляции с другими переменными. Говоря об этом периоде, нельзя не упомянуть работы Би Джея Циммермана — ученого, с именем которого связано формирование этого направления в целом. Циммерман исходил из того, что процесс саморегуляции состоит из трех фаз: предварительное обдумывание, контроль исполнения деятельности и рефлексия (Zimmerman, 2000). В следующий период (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.

В современную повестку изучения проблем саморегуляции входят самые разные аспекты. Изучаются способы использования различных моделей обучения саморегуляции учащихся в различных организационных и культурных контекстах (Allal, 2020; Cai et al., 2022; Stephenson, & Isaacs, 2019; Де Корте, 2019; Бухаленкова и др., 2020). В связи с интенсивными процессами цифровизации образовательных систем появились информационные платформы, решающие широкий спектр задач в области образования, включая поддержку овладения учениками навыками саморегуляции. Одной из них является MTSS — многоуровневая система поддержки образовательной, развивающей и коррекционной деятельности школ. Модели поддержки саморегуляции в подобных системах, с одной стороны, являются результатом работы коллективов ученых (Tormey et al., 2020), а с другой — их функционирование само становится предметом изучения (Webb et al., 2018).

Проводятся исследования в связи развитием навыков саморегуляции поведения в интернет-среде (McNaughton et al., 2022), изучения взаимосвязи системы взаимоотношений учащегося в школе и саморегуляции (Stefansson, et al., 2018), кросс-культурные исследования (Torres et al., 2018). По-прежнему большое количество исследований посвящено формированию навыков саморегуляции в начальной школе (Hutchinson, Perry, Shapka, 2021) и в таких предметных областях, как изучение математики (Trias, Mels, Huertas, 2021).

Параллельно с западными исследователями проблемой саморегуляции деятельности занимались и отечественные ученые.

Изучение проблем саморегуляции деятельности в отечественной литературе предпринималось с различных теоретических оснований. Так, например, изучались общеучебные умения и навыки, рефлексивные умения (Татьянченко и Воровщиков, 2000). В работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова формирование адекватной самооценки учебных действий со стороны ученика рассматривалось как важнейший признак развитой учебной деятельности (Давыдов, 1996, с. 214).

Один из широко известных подходов к изучению саморегуляции в отечественной психологии — структурно-функциональный — представлен работами А. В. Быкова и Т. И. Шульги (Быков, 1999; Шульга, 2020). Достаточно условно его можно выделить на основе признания тезиса о существенном значении волевого компонента в процессах регуляции.

Исследование А. В. Зобкова, посвященное изучению саморегуляции учебной деятельности, сам автор относит к акмеологическому подходу. Саморегуляцию он определяет целерационально через направленность на самообучение и самовоспитание и важнейшей ее частью считает самооценку (Зобков, 2010, с. 235).

Структурно-функциональный подход к саморегуляции связан с именами О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, И. Н. Бондаренко, А. К. Осницкого и др. (Конопкин, 1980; Моросанова и Бондаренко, 2015; Осницкий, 2007).

Работы В. И. Моросановой послужили основой для формирования самостоятельной научной школы. В ее рамках были изучены возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности у учащихся и многие другие аспекты саморегуляции (Моросанова и др. 2021; Фомина и др., 2021).

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 планирования целей, моделирования условий, программирования, корректирования активности и ее результатов) и субъектный уровень (или регуляторно-личностные качества): ответственность, настойчивость, гибкость, надежность и др. (Моросанова и Бондаренко, 2015, с. 14).

Подтверждают эти выводы и результаты западных исследований. Практически все исследования саморегуляции последних десятилетий так или иначе подчеркивают значение личностных и даже этических компонентов (McInerney, & King, 2018; Schunk, & Zimmerman, 2007) в процессах саморегуляции.

Хотя в психологии личностная саморегуляция изучается как самостоятельный феномен (саморегуляция деятельности касается процессов самоуправления деятельностью, а личностная саморегуляция в первую очередь связана с рефлексией смыслов и значений своих действий), но тезис о тесной связи деятельностной и личностной саморегуляции многократно подтверждался в исследованиях. А. К. Осницкий отмечал, что невозможно разорвать процесс

формирования навыков саморегуляции деятельности и навыков саморегуляции личности (Осницкий, 1986).

Опираясь на выводы о тесной связи личностных и процессуальных составляющих саморегуляции, мы предположили, что для более полной характеристики этой проблемы можно привлечь результаты исследований в области субъектности. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев определяет субъектность как меру воздействия субъекта на самого себя (Слободчиков и Исаев, 1995). А. В. Брушлинский описывает субъектность как всеобъемлющую характеристику человека, которая раскрывает единство всех его качеств (Брушлинский, 1994). В. А. Петровский описывает кластер субъектности в психологии, образованный категориями: «Организм», «Индивид», «Я», «Личность», «Человек» (Петровский, 2021).

Степени развития субъектности бывают различны. М. А. Щукина, автор одной из наиболее широко распространенных методик для диагностики субъектности (опросник «Уровень развития субъектности личности»), исходит из того, что субъектность личности проявляется на разных уровнях: витальном (выражается непосредственной активностью); индивидуальном (выражается в опосредованной активности); общественно-социальном (активность с ориентировкой на общественные значения) и индивидуально-социальном (ориентир на личностные смыслы, ответственная активность) (Щукина, 2014).

Мы видим, что развитие субъектности тесно связано с уровнем самоорганизации и самоуправления. Но для современного молодого человека развитие субъектности, как правило, идет в связи с процессами личностно-профессионального развития.

Начиная с работы Е. А. Климова (Климов, 2003), в отечественной психологии и педагогике придается значение формированию развитию человека именно как субъекта труда. Н. С. Пряжников считает, что посредством профессионального самоопределения человек самостоятельно ищет смыслы выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации (Пряжников, 1996, с. 17). В исследовании Н. Е. Серебровской и И. С. Кочергиной приводятся аргументы по взаимосвязи процессов становления субъектности и профессионального самоопределения (Серебровская и Кочергина, 2021).

По выводам целого ряда исследований необходимым условием успешности профессионального развития является развитая саморегуляция. Для старшеклассников, как правило, успешность профессионального самоопределения коррелирует с академической успешностью и высокими показателями сформированности регуляторного опыта (Осницкий и Истомина, 2016).

На основе сделанного анализа мы видим, что саморегуляция учебной деятельности всегда связана с уровнем и характером развития субъектности личности в целом и личностной саморегуляции в частности. В свою очередь, развитие субъектности является важнейшей составляющей личностно-профессионального развития подростков и молодежи.

Методы исследования

Гипотезой нашего исследования является предположение о положительной корреляционной связи между феноменами саморегуляции учебной деятельности, профессиональным самоопределением и развитием субъектности.

Для измерения названных переменных были использованы: опросник «Уровни развития субъектности личности» (УРСЛ) М. А. Щукиной (Щукина, 2014), методика изучения статусов профессиональной идентичности (Азбель, 2006), которая позволяет определить сформированность статусов профессиональной идентичности) и опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» («ССУД-М») (Моросанова, 2020).

Выборку составили 108 учащихся профильных классов 283 школы Москвы (10–11-е классы). Обработка результатов проводилась с помощью SPSS. Для повышения устойчивости результатов к возможным ошибкам измерения был использован ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Исследование проводилось на условиях сохранения анонимности, что повышает степень доверия к результатам.

Результаты исследования

В таблице 1 приведены значения парных интеркорреляций (Спирмена) между переменными. Звездочками помечены значимые корреляции (две звездочки — значимость на уровне 0,01, одна — на уровне 0,05).

Дискуссионные вопросы

Полученные в результате измерения высокие значения корреляции между субшкалами каждой отдельно взятой методики с результирующими шкалами этой же методики ожидаемы: AP, A3, ЦН, ОН, КР, СМ — с СУБ («общий уровень субъектности») и Пл, М, Пр, Ор, Г, С, Н, Отв, ОУ — «Общий уровень саморегуляции», так как сама процедура подсчета итоговых значений предполагает математическое объединение этих субшкал, как правило, с помощью процедуры подсчета среднего арифметического или суммы.

Относительно невысокой, хотя и значимой (0,254), оказалась связь между сформированностью профессиональной идентичности и субъектностью. Отчасти это можно объяснить тем, что использованная нами методика определения профессиональной идентичности мало затрагивает собственно субъектную сторону профессионально-личностного развития. Но достаточно сильно проявилась взаимосвязь (0,414) между общим уровнем саморегуляции и сформированностью профессиональной идентичности. Этот факт достаточно хорошо объясняется тем, что более организованные школьники, как правило, в большей

Таблица 1

Значения интеркорреляций (Спирмена)

Table 1

Value of intercorrelation (Spirmen)

	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	Н	Отв	ОУ	Прид	АР	АЗ	ЦН	ОР	КР	СМ	СУБ
Пл	1,000	0,203*	0,355**	0,091	0,198*	0,346**	0,377**	0,494**	0,610**	0,383**	0,155	0,116	0,358**	0,386**	0,211*	0,081	0,235*
М		1,000	0,082	0,408**	0,489**	0,079	0,202*	0,171	0,536**	0,062	0,460**	0,385**	0,318**	0,352**	0,463**	0,457**	0,500**
Пр			1,000	0,120	0,099	0,387**	0,379**	0,337**	0,547**	0,224*	0,129	-0,022	0,271**	0,366**	0,089	0,112	0,169
Ор				1,000	0,498**	0,139	0,282**	0,126	0,528**	0,081	0,438**	0,372**	0,051	0,314**	0,362**	0,389**	0,401**
Г					1,000	0,289**	0,284**	0,346**	0,651**	0,288**	0,430**	0,379**	0,068	0,352**	0,408**	0,321**	0,395**
С						1,000	0,356**	0,321**	0,615**	0,327**	0,140	0,121	0,050	0,328**	0,181	0,257**	0,192*
Н							1,000	0,358**	0,632**	0,290**	0,172	0,215*	0,096	0,349**	0,204*	0,146	0,199*
Отв								1,000	0,629**	0,249**	0,271**	0,199*	0,223*	0,432**	0,347**	0,293*	0,374**
ОУ									1,000	0,414**	0,471**	0,369**	0,288**	0,600**	0,471**	0,429**	0,524**
Прид										1,000	0,240*	0,146	0,112	0,344**	0,216*	0,223*	0,254**
АР											1,000	0,672**	0,229*	0,731**	0,714**	0,654**	0,825**
АЗ												1,000	0,248**	0,515**	0,772**	0,654**	0,811**
ЦН													1,000	0,419**	0,283**	0,207*	0,432**
ОН														1,000	0,588**	0,617**	0,769**
КР															1,000	0,796**	0,881**
СМ																1,000	0,868**
СУБ																	1,000

Используемые обозначения шкал: АР — «Активность – реактивность», АЗ — «Автономность – зависимость», ЦН — «Целостность – неинтегрированность», ОН — «Опосредствованность – непосредственность», КР — «Креативность – репродуктивность», СМ — «Самоценность – малодценность», 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).

степени задумываются о своем профессиональном будущем и осознанно планируют действия по его достижению.

И опять же ожидаемо высокой оказалась взаимосвязь между основными шкалами, которые измеряют уровень саморегуляции, и субъектностью (0,524), что в целом доказывает нашу гипотезу.

Для уточнения полученных данных мы подвергли их группировке с помощью методов иерархического кластерного анализа (рис. 1).



Рис. 1. Результаты группировки изученных переменных с помощью иерархического метода кластеризации

Fig. 1. Results of grouping of the variables using the hierarchical clustering method

Как видно из дендрограммы, субшкалы методик оказались сгруппированы вместе, что косвенно подтверждает их валидность. Но обращает на себя внимание, что переменная «общий уровень субъектности» при группировке была выделена в самостоятельный кластер, причем на первом шаге алгоритма. Достаточно сложно проинтерпретировать этот факт, но в качестве возможного предположения можно заключить, что методика М. А. Щукиной основана на взаимно ортогональных шкалах и внутренняя структура измеряемого феномена существенно различна у разных респондентов (Щукина, 2014).

Заключение

Исследования процессов саморегуляции учебной деятельности как отечественными, так и у зарубежными учеными убедительно показывают, что динамические процессы саморегуляции операционального уровня тесно переплетаются с личностной саморегуляцией. Осознание себя субъектом своего личностно-профессионального развития, принятие ответственности за свое будущее, организация и самоорганизация учения как ступени в построении будущей профессиональной карьеры прямо сказываются на успешности использования стратегий саморегуляции старшеклассниками.

Полученные нами данные позволили в основном подтвердить гипотезу о взаимосвязи субъектных, личностных и операциональных уровней саморегуляции учебной деятельности на выборке старшеклассников. Средние значения корреляции колебались около 0,5 и были статистически значимыми. Но ряд полученных фактов нуждается в дальнейшем изучении и интерпретации. В частности, выделение результирующей переменной «общий уровень субъектности» в отдельный кластер процедурами иерархического кластера косвенно свидетельствует о более сложном, нежели обычная корреляционная зависимость, характере взаимосвязи этой переменной с другими. Это может являться следствием самых разных личностных и субъектных процессов и нуждается в дальнейшем изучении.

Список источников:

1. Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
2. Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 — Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
3. Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27 (4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
4. Cai, J., Wen, Q., Jaime, I., Cai, L., & Lombaerts, K. (2022). From classroom learning environments to self-regulation: The mediating role of task value. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101–119. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101119>
5. Stephenson, C., & Isaacs, T. (2019). The role of the Extended Project Qualification in developing self-regulated learners: exploring students' and teachers' experiences. *Curriculum Journal*, 30 (4), 392–421. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1646665>
6. Де Корте, Э. (2019). Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции. *Вопросы образования*, 4, 30–46. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-30-46>
7. Бухаленкова, Д. А., Гаврилова, М. Н., Айрапетян, З. В., Семенов, Ю. И., Тарасова, К. С. (2020). Связь между игровыми предпочтениями в домашних условиях и развитием саморегуляции у детей дошкольного возраста. *Национальный психологический журнал*, 2 (38), 99–108. <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0209>

8. Tormey, R., Hardebolle, C., Pinto, F., & Jermann, P. (2020). Designing for impact: a conceptual framework for learning analytics as self-assessment tools. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45, 901–911. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1680952>
9. Webb, M. B., Johnson, E. S., Meek, J., Herzog, B., & Clohessy, A. B. (2018). Developing a School-Based Multitiered Model for Self-Regulation. *Intervention in School & Clinic*, 53 (5), 300–307. <https://doi.org/10.1177/1053451217736862>
10. McNaughton, S., Zhu, T., Rosedale, N., Jesson, R., Oldehaver, J., & Williamson, R. (2022). In school and out of school digital use and the development of children's self-regulation and social skills. *British Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 236–257. <https://doi.org/10.1111/bjep.12447>
11. Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
12. Torres, P. E., Whitebread, D., & McLellan, R. (2018). The Role of Teacher Regulatory Talk in Students' Self-Regulation Development Across Cultures. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2018 (162), 89–114. <https://doi.org/10.1002/cad.20259>
13. Hutchinson, L. R., Perry, N. E., & Shapka, J. D. (2021). Assessing young children's self-regulation in school contexts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28 (5/6), 545–583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951161>
14. Seferian, D. T., Auman, C. M., & Huertas, J. A. M. (2021). Teaching to Self-Regulate in Mathematics: A Quasi-Experimental Study with Low-Achieving Elementary School Students. *Ciencias Marinas*, 47 (1), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e02.2945>
15. Татьянченко, Д. В., Воровщиков, С. Г. (2000). Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом. *Завуч*, 7, 5–16.
16. Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Москва: ОПЦ «ИНТОР».
17. Быков, А. В., Шульга Т. Н. (1999). *Становление волевой регуляции в онтогенезе*. Университет Российского инновационного образования. Москва.
18. Шульга, Т. И (2020). Некоторые итоги развития проблемы воли и волевой регуляции в исследованиях научной школы. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, 1, 8–21. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-1-8-21>
19. Зобков, А. В. (2010). Личностные компоненты саморегуляции учащимися учебной деятельности. *Ярославский педагогический вестник (Психолого-педагогические науки)*, II (3), 234–237.
20. Конопкин, О. А. (1980). *Психологические механизмы регуляции деятельности*. Москва: Наука.
21. Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н. (2015). *Диагностика саморегуляции человека*. Москва: Когито-Центр.
22. Осницкий, А. К., Астахова, Н. В. (2007). Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО. *Вопросы психологии*, 3, 42–51.
23. Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н., Потанина, А. М., Ишмуратова, Ю. А. (2021). Осознанная саморегуляция в системе предикторов успешности по русскому языку в школе (общая модель и ее модификации). *Национальный психологический журнал*, 3 (43), 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>
24. Фомина, Т. Г., Филиппова, Е. В., Моросанова, В. И. (2021). Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности

и академической успеваемости учащихся. *Психологическая наука и образование*, 26 (5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>

25. McInerney, D. M., & King, R. B. (2018). Chapter 31. Culture and Self-Regulation in Educational Contexts. In Schunk, D. H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. 2nd ed. New York: Routledge.

26. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7–25.

27. Осницкий, А. К. (1986). Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. *Подписная научно-популярная серия «Педагогика и психология»*, 6. Москва: Знание.

28. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. (1995). Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности. Москва: Знание.

29. Брушлинский, А. В. (1994). Проблемы психологии субъекта. Институт психологии РАН. Москва.

30. Петровский, В. А. (2021). Субъектность Я в персонологической ретроспективе. *Мир психологии*, 1–2 (105), 174–193.

31. Щукина, М. А. (2014). Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2 (11), 7–22. https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf

32. Климов, Е. А. (2003). *Психология профессионала*: Избр. психол. тр. Москва: МОДЭК.

33. Пряжников, Н. С. (1996). *Профессиональное и личностное самоопределение*. Институт практической психологии. Москва; Воронеж: МОДЭК.

34. Серебровская, Н. Е., Кочергина, И. С. (2021). Становление субъектности школьников на пути их профессионального самоопределения: коллаборация школы и вуза. *Вестник Мининского университета*, 9 (3). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-12>

35. Осницкий, А. К., Истомина, С. В. (2016). Роль операционального компонента регуляторного опыта в становлении субъектного отношения к труду и профессионального самоопределения старшеклассников. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, 2, 34–41. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2016-2-34-41>

36. Азбель, А. А. (2006). Способы диагностики статусов профессиональной идентичности у студентов. *Психологическая подготовка педагога в России: история и современность*. Мат-лы науч.-практ. конф. (Под ред. Л. А. Редуш; с. 25–34). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург.

37. Моросанова, В. И. Бондаренко, И. Н. (2020). В помощь практическому психологу: опросник Моросановой «стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)». *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени*. Коллективная монография (с. 151–170). Москва: Нестор-История.

Reference

1. Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>

2. Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 — Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
3. Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27 (4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
4. Cai, J., Wen, Q., Jaime, I., Cai, L., & Lombaerts, K. (2022). From classroom learning environments to self-regulation: The mediating role of task value. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101–119. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101119>
5. Stephenson, C., & Isaacs, T. (2019). The role of the Extended Project Qualification in developing self-regulated learners: exploring students' and teachers' experiences. *Curriculum Journal*, 30 (4), 392–421. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1646665>
6. De Corte, E. (2019) Designing the Learning Process: Creating Highly Effective Learning Environments for Developing Self-Regulatory Skills. *Voprosy Obrazovaniya*, 4, 30–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-30-46>
7. Bukhalenkova, D. A., Gavrilova, M. N., Airapetyan, Z. V., Semenov, Yu. I., & Tara-sova, K. S. (2020). Relation between play preferences at home and self-regulation in pre-school children. *National Psychological Journal*, 2 (13), 99–108. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0209>
8. Tormey, R., Hardebolle, C., Pinto, F., & Jermann, P. (2020). Designing for impact: a conceptual framework for learning analytics as self-assessment tools. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45, 901–911. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1680952>
9. Webb, M. B., Johnson, E. S., Meek, J., Herzog, B., & Clohessy, A. B. (2018). Developing a School-Based Multitiered Model for Self-Regulation. *Intervention in School & Clinic*, 53 (5), 300–307. <https://doi.org/10.1177/1053451217736862>
10. McNaughton, S., Zhu, T., Rosedale, N., Jesson, R., Oldehaver, J., & Williamson, R. (2022). In school and out of school digital use and the development of children's self-regulation and social skills. *British Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 236–257. <https://doi.org/10.1111/bjep.12447>
11. Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
12. Torres, P. E., Whitebread, D., & McLellan, R. (2018). The Role of Teacher Regulatory Talk in Students' Self-Regulation Development Across Cultures. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2018 (162), 89–114. <https://doi.org/10.1002/cad.20259>
13. Hutchinson, L. R., Perry, N. E., & Shapka, J. D. (2021). Assessing young children's self-regulation in school contexts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28 (5/6), 545–583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951161>
14. Seferian, D. T., Auman, C. M., & Huertas, J. A. M. (2021). Teaching to Self-Regulate in Mathematics: A Quasi-Experimental Study with Low-Achieving Elementary School Students. *Ciencias Marinas*, 47 (1), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e02.2945>
15. Tatyanchenko, D. V., & Vorovshchikov S. G. (2000). General educational skills as an object of educational process management. *Head teacher*, 7, 5–16. (In Russ.).
16. Davydov, V. V. (1996). *Developmental learning theory*. Moscow: OPT "INTOR". (In Russ.).

17. Bykov, A. V., & Shulga, T. N. (1999). Formation of volitional regulation in ontogeny. University of Russian Innovative Education. Moscow. (In Russ.).
18. Shulga, T. I. (2020). Some results of the development of the problem of will and volitional regulation in the research of the scientific school. *Bulletin of Moscow state regional university Series: Psychological sciences, 1*, 8–21 <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-1-8-21> (In Russ.).
19. Zobkov, A. V. (2010). Personal components of self-regulation by students of educational activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin, II* (3), 234–237. (In Russ.).
20. Konopkin, O. A. (1980). Psychological mechanisms of activity regulation. Moscow: Nauka. (In Russ.).
21. Morosanova, V. I., & Bondarenko, I. N. (2015). Diagnostics of human self-regulation. Moscow: Kogito-Centre. (In Russ.).
22. Osnitsky, A. K., & Astakhova N. V. (2007). The role of conscious self-regulation in the educational activities of adolescents studying in correction classes. *Voprosy Psichologii, 3*, 42–51. (In Russ.).
23. Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N., Potanina, A. M., & Ishmuratova, Y. A. (2021). Conscious self-regulation in the system of predictors of success in the Russian language at school (general model and its modifications). *National Psychological Journal, 3* (43), 15–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>
24. Fomina, T. G., Filippova, E. V., & Morosanova, V. I. (2021). Longitudinal Study of the Relationship Between Conscious Self-Regulation, School Engagement and Student Academic Achievement. *Psychological Science & Education, 26* (5), 30–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>
25. McInerney, D. M., & King, R. B. (2018). Chapter 31. Culture and Self-Regulation in Educational Contexts. In Schunk, D. H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). New York: Routledge.
26. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 7–25.
27. Osnitsky, A. K. (1986). Self-regulation of schoolchildren's activities and the formation of an active personality. *Subscription popular science series "Pedagogy and psychology"*, 6. Moscow: Knowledge. (In Russ.).
28. Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (1995). *Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity*. Moscow: Knowledge. (In Russ.).
29. Brushlinsky, A. V. (1994). *Problems of the psychology of the subject*. Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.).
30. Petrovsky, V. A. (2021). Subjectivity in a personal retrospective. *Peace psychology, 1–2* (105), 174–193. (In Russ.).
31. Shukina, M. A. (2014). Subjective approach to personal self-development: the possibilities of theoretical understanding and empirical study. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 2* (11), 7–22. (In Russ.). https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf
32. Klimov, E. A. (2003). *Psychology of a professional*. Selected psychological works. Moscow: MODEK. (In Russ.).
33. Pryazhnikov, N. S. (1996). *Professional and personal self-determination*. Moscow: Voronezh, MODEK. (In Russ.).

34. Serebrovskaya, N. E., & Kohergina, I. S. (2021). The Formation of the Subjectivity of Schoolchildren on the Way of their Professional Self-Determination: Collaboration of School and University. *Vestnik of Minin University*, 3 (9). (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-12>
35. Osnitsky, A., & Istomina, S. (2016). The role of the operational component of regulatory experience in the development of the subjective attitude to work and professional self-determination of senior pupils. *Bulletin of Moscow state regional university Series: Psychological sciences*, 2. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2016-2-34-41>
36. Azbel, A. A. (2006). Methods for diagnosing the status of professional identity in students. In Regush, L. A. (Ed.). *Psychological training of a teacher in Russia: history and modernity*. Materials of the scientific and practical conference (pp. 25–34). Russian State Pedagogical University from A. I. Herzen. St. Petersburg. (In Russ.).
37. Morosanova, V. I., & Bondarenko, I. N. (2020). To help a practical psychologist: Morosanova's questionnaire "style of self-regulation of educational activities (SSUD-M)". *Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of the time*. Collective Monograph (pp. 151–170). Moscow: Nestor-History. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 03.03.2022;
одобрена после рецензирования: 17.05.2022;
принята к публикации: 07.06.2022.

The article was submitted: 03.03.2022;
approved after reviewing: 17.05.2022;
accepted for publication: 07.06.2022.

Информация об авторе:

Виктор Сергеевич Неумывакин — директор Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения Российской Федерации, Москва, Россия, vs_neumyvakin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>

Information about author:

Viktor S. Neumyvakin — Director of the Department of State Policy in the Field of Secondary Vocational Education and Vocational Training of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia, vs_neumyvakin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>

Вклад автора: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the author: the author declare no conflicts of interests.