

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2025-5-91-110



Самостоятельность как проявление субъектности ученика в саморегуляции учебной деятельности

А.П. Усольцев¹, О.П. Мерзлякова², Б.М. Игошев³
Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация.

E-mail: ¹alusolzev@gmail.com; ²olgamerzlyakova@yandex.ru; ³borisigoshev@yandex.ru

✉ alusolzev@gmail.com

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается самостоятельность как проявление субъектности в деятельности. Показано, что важнейшей характеристикой субъектности является способность к саморегуляции, проявляющаяся и развивающаяся в условиях, когда ученик в учебной деятельности имеет возможность выбора на каждом из этапов саморегуляции. *Целью* данного исследования является обоснование рекомендаций, позволяющих учителю развивать самостоятельность ученика. *Методология, методы и методики.* В основу исследования положены личностно-ориентированный и системный подходы. Методология выстраивалась в соответствии с теорией осознанной саморегуляции, последовательно развиваемой в работах О. А. Конопкиной. Эмпирическая основа получена в результате онлайн-анкетирования учителей и учеников, собеседований с учителями. *Результаты.* Установлено, что самостоятельность ученика будет развиваться, если ему от постановки цели и до коррекции результатов, выяснения и формирования его собственной точки зрения на явления окружающего мира и на самого себя будет предоставлена возможность выбора, а образовательное пространство обучающегося будет содержать альтернативы из дихотомических направлений развития. Завершающим этапом учебно-познавательной деятельности должен стать этап коррекции субъектом собственной системы саморегулирования. *Научная новизна.* Разработаны и обоснованы рекомендации к организации учебно-познавательной деятельности обучающегося, необходимые для развития его самостоятельности. *Практическая значимость.* Полученные результаты могут быть использованы педагогами-теоретиками для дальнейшего развития теории субъектности, а также учителями-практиками для рефлексии своей педагогической деятельности в аспекте повышения самостоятельности своих учеников.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа, организация самостоятельной деятельности школьников, субъектность, саморегуляция, принцип дополнительности

Для цитирования: Усольцев А.П., Мерзлякова О.П., Игошев Б.М. Самостоятельность как проявление субъектности ученика в саморегуляции учебной деятельности. *Образование и наука.* 2025;27(5):91–110. doi:10.17853/1994-5639-2025-5-91-110

Independence as a manifestation of a student's subjectivity in the self-regulation of learning activities

A.P. Usoltsev, O.P. Merzlyakova, B.M. Igoshev

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation.

E-mail: ¹alusolzev@gmail.com; ²olgamerzlyakova@yandex.ru; ³borisigoshev@yandex.ru

✉ alusolzev@gmail.com

Abstract. *Introduction.* The article explores independence as a manifestation of subjectivity in activity. It illustrates that the most essential characteristic of subjectivity is the capacity for self-regulation. This capacity emerges and develops when students are given the opportunity to make choices at each stage of self-regulation in their educational activities. *Aim.* The aim of this study is to identify recommendations that enable teachers to foster student independence. *Methodology and research methods.* The research employs a personality-oriented and systematic approach. The methodology is grounded in the theory of conscious self-regulation, which has been consistently developed in the works of O. A. Konopkin. The empirical data were collected through online surveys of teachers and students, as well as interviews with teachers. *Results.* It has been established that student independence develops when individuals are given the opportunity to make choices, ranging from setting goals to evaluating outcomes. This process encourages them to clarify and form their own perspectives on both the external world and their personal identity. Furthermore, the educational environment should offer alternatives that extend beyond binary paths of development. The final stage of educational and cognitive activity should involve students actively correcting and refining their own self-regulation systems. *Scientific novelty.* Recommendations for organising educational and cognitive activities for students, essential for fostering their independence, have been developed and substantiated. *Practical significance.* The results obtained can be utilised by theoretical teachers to further advance the theory of subjectivity, as well as by practical instructors to reflect on their teaching practices with the aim of enhancing student independence.

Keywords: independence, independent work, organisation of student independent activity, subjectivity, self-regulation, principle of complementarity

For citation: Usoltsev A.P., Merzlyakova O.P., Igoshev B.M. Independence as a manifestation of a student's subjectivity in the self-regulation of learning activities. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2025;27(5):91–110. doi:10.17853/1994-5639-2025-5-91-110

Введение

Термин «самостоятельность» большинству педагогов представляется интуитивно понятным и не требующим каких-то пояснений. Чаще всего ученик считается самостоятельным, если при выполнении задания он не требует внимания учителя. При этом не принимается во внимание тот факт, что это задание дается учителем, проверяется учителем, а для ученика оно может и не представлять никакого интереса. Слово «самостоятельность» в этом случае ассоциируется со словом «помощь»: самостоятельный человек не нуждается в помощи, несамостоятельный – нуждается. Но как быть с ситуацией, когда ученик сам нашел себе занятие, поставил перед собой цель, понял, что не сможет ее достигнуть в одиночку, и поэтому обратился за помощью? Очевидно, что такой ребенок более самостоятелен, чем тот, кто молча выполняет заданный ему алгоритм.

На самом деле термин не имеет однозначного понимания в научно-методической литературе. Как показывает этот пример, термин «самостоятельность» имеет глубокий и даже философский подтекст, определяющий отличия деятельности человека от действий машин и животных. В этом контексте к нему наиболее близок термин «субъектность».

В момент произвольного внимания ребенка к чему-то новому, неожиданному, показанному учителем, его субъектность не проявляется, так как начальный акт познания запускается инстинктами. А вот дальше находится «точка бифуркации», после которой ребенок либо «включает» сознание и обеспечивает тем самым произвольное внимание, либо теряет к этому интерес. Тогда в лучшем случае он будет автоматически выполнять указание учителя, думая о чем-то своем. Внешне он самостоятелен, так как не нуждается ни в какой внешней помощи, а по существу это немыслящий «дубль» (как в повести братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу»), копия, способная производить лишь заданные простые алгоритмы. Это и есть отсутствие субъектности, а значит, и самостоятельности. Возникают вопросы: как взаимосвязаны между собой самостоятельность и субъектность? И как эту субъектность и/или самостоятельность развивать?

Цель исследования – обоснование рекомендаций, позволяющих учителю развивать самостоятельность ученика.

Задачи исследования:

- определить методологические основы понятия «самостоятельность», широко используемого в педагогической практике;
- определить понимание самостоятельности учителями;
- оценить уровень самостоятельности учеников и адекватность их самооценки;
- предложить обоснованные рекомендации, выполнение которых в учебном процессе будет создавать благоприятные условия для развития самостоятельности обучающегося.

Гипотеза исследования: самостоятельность школьника в учебно-познавательном процессе может успешно развиваться, если на каждом этапе учебно-познавательной деятельности ученик будет иметь возможность выбора; каждый акт такого выбора в итоге будет сопровождаться его рефлексией, приводящей к самокоррекции внутренних механизмов саморегуляции личности ученика.

Новизна исследования заключается в том, что сформулированы теоретически обоснованные и эмпирически проверяемые рекомендации, выполнение которых в учебном процессе будет создавать благоприятные условия для развития самостоятельности обучающегося.

Ограничения исследования: в работе не рассматриваются социальные аспекты саморегуляции, которые, несомненно, оказывают значительное, а если иметь в виду родителей, то и решающее влияние на формирование субъектности человека. Мы акцентируем внимание на возможностях учителя по

формированию субъектности, а значит, и самостоятельности школьника в рамках обучения своему учебному предмету. В то же время мы не погружаемся в конкретное содержание отдельных учебных дисциплин.

Гипотеза исследования соотносилась с этапом первоначального среза состояния проблемы формирования самостоятельности обучающихся на основе анализа результатов анкетирования учителей и учеников и сравнения их результатов между собой. Полученные данные нельзя считать подтверждением гипотезы, для этого должна быть проведена объемная опытно-поисковая работа по созданию необходимой образовательной среды для учебно-познавательной деятельности и диагностики субъектности обучающихся за достаточно длительный временной промежуток. Однако методологические подходы, которые удалось определить, представляются заслуживающими коллегиального обсуждения.

Обзор литературы

Термин «субъект» содержит в себе множество различных смыслов. «В самом общем понимании под субъектом понимается тот, кто мыслит. В этом смысле субъектность означает способность мыслить» [1, с. 69]. Очевидно, что субъектность означает не мышление в целом, а какие-то его специфические характеристики, с одной стороны, присущие всем людям, а с другой стороны, уникальные для каждого отдельного человека, зависящие от его личности, отношения к происходящему во внешней среде и в своем духовном мире.

Зарождение субъектности – это осознание ребенком своего «Я» и отделение себя от внешнего мира. Но нас интересует не генезис субъектности, а взаимодействие с уже сложившейся, хотя и активно формирующейся личностью, с которой учитель имеет дело в школе.

Различные точки зрения на субъектность, сложившиеся в психологии, рассматривались А. В. Брушлинским [2; 3]. Он отмечает, что субъект может характеризоваться только в деятельности» [4]. Именно это направление изучения субъектности заложено в классических трудах С. Л. Рубинштейна и его учеников Д. Н. Узнадзе, А. В. Брушлинского, Д. Б. Богоявленской [2–7].

О. А. Конопкин подчеркивает значимость деятельностного подхода к рассмотрению субъектности: «Одним из наиболее общих и существенных проявлений субъектности человека является его произвольная осознанная активность, обеспечивающая достижение принимаемых человеком целей. В понятии «субъект» акцентируется в первую очередь активное, деятельностное начало человека, реализуя которое он осуществляет свои реальные отношения с действительностью» [8].

По мнению О. А. Конопкиной, Н. Л. Andrade с соавторами, А. Bandura, J. Heckhausen, M. Inzlicht и S. L. Koole с соавторами, Е. А. Panadero, Н. Seli и М. Н. Dembo, внутри деятельности можно выделить своего рода носителя субъектности, который распространяет на нее субъектность. Этот носитель и есть саморегуляция. Она должна формироваться и проявляться у субъекта в его об-

учении и представляет целостный процесс, начинающийся с постановки субъектом целей, контроля над их достижением в когнитивном, метакогнитивном, эмоциональном, мотивационном, поведенческом и средовом аспектах [8–15].

Отдельное внимание среди этих аспектов в исследованиях обоснованно уделяется мотивации, причем внутренней мотивации. R. M. Ryan и E. L. Deci отмечают, что наличие внутренней мотивации у обучающегося оказывается более эффективным, чем внешняя мотивация, даже в краткосрочной перспективе, не говоря уже о ее большей потенциальной значимости для будущих успехов [16].

B. J. Zimmerman, P. R. Pintrich, P. H. Winne и A. F. Hadwin отмечают, что важнейший аспект саморегуляции связывается с рефлексией, которая позволяет обучающемуся оценить эффективность стратегии своего поведения при выполнении заданий. Рефлексия, в свою очередь, является определяющим фактором для дальнейшего изменения мотивации: если неуспех связывается обучающимся с неправильной стратегией или действиями, то это стимулирует дальнейшую деятельность и улучшение учебных результатов [17–19].

«Осознанная саморегуляция понимается нами как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [8, с. 7]. О. А. Конопкин предлагает структурно-функциональную модель процессов саморегуляции человека, состоящую из следующих звеньев [8, с. 10]:

- принятая субъектом цель деятельности;
- субъективная модель значимых условий (комплекс условий активности, который, по мнению самого субъекта, необходим для успешного достижения поставленных целей – *пояснение наше*);
- программа исполнительских действий;
- система субъективных критериев достижения цели;
- контроль и оценка реальных результатов;
- решения о коррекции системы саморегулирования.

Важно подчеркнуть, что и саморегуляцию нельзя считать «элементарным» носителем субъектности. Элементарный и неделимый носитель субъектности – способность к выбору. Ведь в условиях отсутствия выбора саморегуляция становится не востребуемой. Поэтому каждое из указанных звеньев должно содержать альтернативные пути, в том числе нелогичные и даже прекращение работы.

В. А. Петровский, говоря о субъектности, приводит слова И. Канта об активности субъекта «активность есть причинность причины», а затем добавляет: «говоря о субъектности, мы присоединяем к «причинности» часть «само»: субъектность, прежде всего, есть *самопричинность*» [20, с. 174].

Р. Баумейстер в обзорной статье «Свобода воли в научной психологии» [22, с. 18] образно сравнивает свободу воли с водителем, который управляет ма-

шиной, движимой мотором (мотивацией – *прим. наше*), нажимая на тормоз и двигая рулем. Продолжая эту аналогию, нужно заметить, что водитель может и заглушить мотор (т. е. сознательно убить в себе имеющуюся мотивацию).

Такая способность поступать вопреки внешним обстоятельствам и логике объясняется синергетической теорией автопоэзисных систем, разработанной U. Maturana [23]. Суть такой автопоэзисной системы в том, что реакция системы на внешние воздействия таковой не является, так как обусловлена не столько внешней средой, сколько собственным внутренним состоянием и «смыслом», придаваемым самой системой всем внешним сигналам. А эти внутренние состояния, не зависящие от внешних факторов, означают творчество. А. В. Брушлинский неслучайно термин «субъект» характеризует термином «творец»: «Важнейшее из всех качеств человека – быть субъектом, т. е. творцом собственной истории, вершителем своего жизненного пути» [4, с. 77].

«Возможность выбора на основе бесконечного количества вариантов, т. е. субъектность, заложена в самом человеческом языке, который возник как уникальный инструмент человека для отражения своей субъектности, а не только для коммуникации и передачи информации, как у животных» [1, с. 74]. Как отмечает Н. Хомский, «Нормальное использование языка является не только новаторским и потенциально бесконечным по разнообразию, но и свободным от управления какими-либо внешними стимулами, доступными к обнаружению. Именно благодаря этой свободе от управления стимулами язык может служить орудием мышления и самовыражения, что он и делает, не только для исключительно одаренных и талантливых, но фактически и для любого нормального представителя человеческого рода» [24, с. 23].

Удивительная возможность языка, по мнению Н. Хомского, заключается в том, что «говорящий использует бесконечным образом конечные средства» [24, с. 28]. Возможность языка отражать бесконечное количество мыслей является доказательством субъектности того, кто его использует.

И. А. Гуриной в результате проведенного контент-анализа работ советских и российских педагогов по определению понятия «познавательная самостоятельность» (Л. М. Кувику, Н. А. Половниковой, А. Я. Савченко, Г. И. Саранцева, Т. И. Шамовой, С. Н. Вахрушевой, И. К. Кондауровой, Л. С. Коновалец, И. В. Мартыненко, Ю. М. Насоновой, Р. В. Олейник, Г. Я. Шишмаренко и др.) установлено, что наиболее часто упоминаемым разными исследователями компонентом среди прочих (мотивационный, содержательно-операционный, волевой, эмоциональный, технико-технологический, оценочно-корректировочный (рефлексивный) и энергетический) является содержательно-операционный [25]. Это мы объясняем тем, что все указанные исследователи рассматривали проявление самостоятельности в деятельности, что неизбежно приводит к акценту на ее этапах и содержании, но при этом в какой-то мере недооцениваются скрытые внутренние ее стороны, как раз связанные с субъектностью.

Считаем важным подчеркнуть, что И. А. Гурина в познавательной самостоятельности школьника выделяет проявление инициативности, потребно-

сти находить новые действия и способы получения знаний, опыт творческой работы, что возможно только при условиях развитой системы саморегуляции личности ученика и предоставления ему пространства для выбора. В качестве критериев развития самостоятельности И. А. Гурина предлагает характер, масштаб и интенсивность познавательной деятельности.

Вопрос о личностных основаниях агентности (агентность в нашем понимании – синоним субъектности и самостоятельности), ее содержании, проявлениях и индикаторах закономерно стал сегодня одним из самых обсуждаемых. J. Heckhausen и S. L. Koole с соавторами, A. Rydzik, S. Anitha, R. L. Shiner, F. Cavazzoni, A. Fiorini и G. Veronese раскрывают сущность индивидуальной агентности и ее проявления и показатели, доступные измерению: самоорганизация, самоконтроль, ответственное принятие решений, сотрудничество, эмоциональная устойчивость, рефлексия, адаптивность и др. [11; 13; 26–29].

Наиболее часто применяемые для их оценки измерительные инструменты (опросники) представлены в исследовании [28], они сопровождаются ссылками на подробные описания на сайтах разработчиков.

Т. Г. Ивошина, рассматривая условия становления субъектности подростка в учебной деятельности, выделяет особую роль рефлексии и открытости образовательной среды¹, которую мы понимаем как условие повышения ее разнообразия, обеспечивающего свободу выбора ученику.

Таким образом, *самостоятельность ученика будет развиваться, если ему – от постановки цели и до коррекции результатов, выяснения и формирования его собственной точки зрения на явления окружающего мира и на самого себя – будет предоставлена возможность выбора.*

Это можно взять за основу для разработки конкретных методических рекомендаций учителю по развитию самостоятельности ученика на разных этапах его учебной деятельности.

Методология, материалы и методы

В основу исследования положен личностно-ориентированный подход, в рамках которого можно указать следующие положения: личностно-ориентированная социальная среда оказывает положительное влияние на успешную самореализацию ученика; результаты обучения обусловлены степенью личного участия обучающегося в образовательной деятельности.

В рамках системного подхода нами в качестве системных элементов рассматривались звенья структурно-функциональной модели процессов саморегуляции человека, последовательно развиваемой в работах О. А. Конопкина [8].

Кроме теоретического анализа литературы по проблеме самостоятельности и субъектности обучающихся в 2023/2024 году, были проведены диагностические мероприятия с целью изучения понимания учителями термина «самостоятельность», связи между самостоятельностью и саморегу-

¹ Ивошина Т. Г. Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: дис. ... д-ра псих. наук. Москва, 2006. 363 с.

ляцией школьников, сравнения самооценки уровня самостоятельности ученика с оценкой учителя.

В анкетировании приняли участие 168 школьников и 49 учителей-предметников образовательных организаций из Екатеринбурга (18 школ), Свердловской области (5 школ), Московской области (1 школа), Москвы (1 школа), Тулы (1 школа), Калининградской области (1 школа).

Учителю, пожелавшему участвовать в опросе, присылалась ссылка на онлайн-анкету учителя и ссылка на онлайн-анкету для его учеников. Причем учитель выбирал участников таким образом, чтобы в выборке оказались ученики с низкой, средней и высокой самостоятельностью (по мнению учителя). Учитель указывал учеников каждой группы в своей анкете. В результате можно было сравнивать оценку уровня самостоятельности, данную учителем, с самооценкой ученика.

Затем с учителями проводились индивидуальные беседы в онлайн-режиме, позволяющие уточнить смысл их ответов на открытые вопросы анкеты.

Результаты исследования

Приведем вопросы, заданные учителям, статистику ответа на них и краткие комментарии к ним. Приведены не все заданные вопросы, а только те, которые дали интересный и/или неожиданный результат.

1. Как Вы оцениваете уровень самоорганизации большинства современных школьников? (Закрытый вопрос.)

Результат: низкий – 72 %, средний – 28 %, высокий – 0 %.

Комментарий: ответы подтверждают актуальность проблемы повышения самостоятельности школьников.

2. Какой процент от общего количества учеников составляют учащиеся, которые четко понимают (осознают) цели своего обучения в школе?» (Указать проценты.)

Результат: в среднем 20 %.

Комментарий: при ответе на этот вопрос выявлено явное разделение на две группы:

– «не более 10–15 %» – ответы учителей общеобразовательных школ (в том числе сельских);

– «30–35 %» – ответы учителей статусных учебных заведений (гимназий, лицеев).

3. Что вы понимаете под самостоятельностью ученика? (Открытый вопрос.)

Результат: ответы учителей (после уточнения в ходе беседы) можно разбить на следующие группы:

- умение ставить перед собой цели, задачи, принимать решения – 84 %;
- умение планировать свою деятельность, распределять время – 76 %;
- способность осуществлять поиск информации и применять ее для решения задачи – 65 %;

- внутреннюю мотивацию к учебной деятельности – 24 %;
- адекватную самооценку – 18 %;
- ответственность за свои поступки – 6 %;
- умение обращаться за помощью, договариваться со взрослыми и сверстниками, приходить к компромиссу – 2% .

Комментарии: представление учителями самостоятельности приближенно можно считать отражающим все звенья системы саморегуляции, предложенной О. А. Конопкиным.

4. По каким критериям (показателям) вы можете определить самостоятельность ученика? (Открытый вопрос.)

Результат:

- умение планировать свое время и деятельность, ставить перед собой цели и достигать их – 78 %;
- ответственность за свои учебные результаты и активное стремление улучшать их – 63 %;
- способность принимать решения – 61 %;
- готовность к самообразованию и исследовательской деятельности вне уроков – 59 %;
- способность искать информацию и учиться на собственных ошибках без боязни перед неудачами – 55 %;
- критическое мышление и умение анализировать информацию, а также принимать ответственность за свои действия – 51 %;
- способность к самооценке своих знаний и умений, а также к коррекции своих действий в соответствии с получаемой обратной связью – 49 %;
- умение работать над выполнением какой-либо задачи при отсутствии внешнего контроля, без постоянной помощи учителя – 37 %;
- инициативность и активное участие в учебном процессе – 18 %.

Комментарий: как видно, почти все характеристики можно отнести к субъектности, кроме умений по поиску и анализу информации, которые относятся к метапредметным умениям.

5. В чем, по вашему мнению, заключается роль учителя в развитии самостоятельности учащихся? (Открытый вопрос.)

Результат:

- учитель должен быть примером для своих учеников, демонстрировать активную самостоятельность в своей профессиональной деятельности – 78 %;
- важной частью работы учителя является предоставление обратной связи, которая помогает ученикам понимать свои сильные и слабые стороны – 55 %;
- учитель, выступающий как наставник, формирует у учащихся уверенность в своих силах и желание учиться самостоятельно – 41 %;
- учителю важно обучать навыкам самоорганизации, чтобы ученики могли планировать свое время и задачи – 37 %;

- учитель должен создавать образовательную среду, где учащиеся могут свободно выражать свое мнение и предложения – 33 %;
- роль учителя заключается в стимулировании учащихся к принятию собственных решений и выявлению их интересов – 27 %;
- создание индивидуальных планов обучения и поддержка в их исполнении также относятся к ключевым задачам учителя – 27 %.

Комментарий: очень интересный и неожиданный результат, прямо противоположный по смыслу результатам предыдущего вопроса. Ответы, подразумевающие создание ситуации выбора для ученика, оказались самыми популярными, тогда как верхние строчки описывают сильного лидера, который демонстрирует свою самостоятельность, всецело контролирует ситуацию и управляет учениками.

6. Отметьте качества учителя, которые, по вашему мнению, способствуют созданию условий для развития самостоятельности школьников. (Открытый вопрос.)

Результат:

- целеустремленность, высокий уровень профессионализма и готовность к постоянному обучению и самосовершенствованию – 59 %;
- коммуникативность – 55 %;
- терпение и настойчивость в поощрении инициативности учеников – 55 %;
- умение оценивать работу учеников, подчеркивая усилия, а не только конечный результат, что способствует формированию уверенности – 45 %;
- готовность адаптировать методы обучения в зависимости от индивидуальных потребностей учеников – 41 %;
- умение строить доверительные отношения с учениками, создавая безопасную атмосферу для самовыражения – 41 %;
- креативность и умение искать нестандартные решения в обучении – 39 %;
- способность к эмпатии и пониманию потребностей и интересов каждого ученика – 37 %;
- требовательность – 35 %.

Комментарий: как видно, главным фактором повышения самостоятельности ученика учителя выделяют самостоятельность самого педагога, являющегося примером для подражания.

7. Как вы оцениваете важность следующих условий для развития самостоятельности учащихся? (Закрытый вопрос.)

Результат:

- проведение исследовательских и проектных работ – 51 %;
- использование групповой работы и сотрудничества – 49 %;
- активное участие учащихся в учебном процессе, в том числе во внеурочной деятельности – 41 %;
- создание поддержки и доверия в классе – 39 %;

- возможность выбора учениками целей, форм, методов обучения, содержания изучаемого материала – 27 %;
- индивидуализация обучения – 22 %.

Комментарий: в этом вопросе нас интересовал только пункт, связанный с возможностью выбора у учеников. Как видно, этот пункт оказался предпоследним по популярности. Хотя проведение исследовательских и проектных работ теряет всякий смысл в аспекте формирования самостоятельности, если ученик выполняет их не по собственной воле, под жестким контролем, не имея даже возможности сделать ошибку.

8. Какие условия развития самостоятельности вы создаете для школьников в своей педагогической практике? (Открытый вопрос.)

Результат:

- предлагаю учащимся возможность выбирать темы для проектов, что развивает их инициативу и исследовательские навыки – 82 %;
- регулярно провожу групповые дискуссии, которые способствуют обмену мнениями и развивают критическое мышление – 37 %;
- предоставляю ученикам возможность использовать различные ресурсы для поиска информации – 78 %;
- создаю задания, которые требуют от учеников планирования и организации своей работы – 59 %;
- включаю элементы самооценки и рефлексии о проделанной работе, что повышает уровень осознания школьниками своих образовательных результатов – 63 %;
- организую внеклассные мероприятия, на которых учащиеся могут проявлять свои интересы и навыки – 37 %;
- разрабатываю индивидуальные образовательные маршруты, учитывающие особенности и предпочтения учеников – 22 %.

Комментарий: на практике, по нашим наблюдениям, учителя не следуют своим же предложениям, а интуитивно обеспечивают своим ученикам возможность выбора и рефлексии.

При сравнении оценки уровня самостоятельности школьника, данной учителем, с самооценкой школьника получились следующие результаты:

- адекватная (оценки совпадают) – 41 %;
- заниженная – 32 %;
- завышенная – 27 %.

Комментарий: оценка уровня самостоятельности, предложенная учителем, чаще всего не совпадала с самооценкой школьника.

Интересно отметить следующий факт: те ученики, уровень самостоятельности которых учитель отметил как высокий (в сравнении с другими учениками в классе), продемонстрировали адекватный или заниженный уровень самооценки (средний или даже низкий), а завышенный уровень чаще всего встречался в ответах учеников с низким и средним уровнем самостоятельности.

Такой же вывод позволяет сделать анализ ответов отдельной группы учеников – обучающихся рейтинговых школ РФ и занимающихся дистанционно с репетиторами. Репетиторы оценивают уровень субъектности (самостоятельности) таких учеников как высокий (самоорганизация, отношение к заданиям, стремление улучшить свои результаты и т. п.), а самооценка этих школьников оказалась ниже оценки педагогов. При высоких требованиях и соответствующем социуме самооценка школьника может снижаться.

Полученные факты говорят о том, что понимание своих сильных и слабых сторон, стремление улучшить свои результаты являются значимыми показателями самостоятельности школьника. Ученики с низким уровнем самостоятельности не способны критично относиться к своим неудачам, возникающим трудностям, признавать ошибки и работать над ними.

Кроме того, весьма показательны примеры с учениками суворовского училища, которые показали их отставание в субъектности от своих «гражданских» сверстников. Важно подчеркнуть, что речь идет именно о субъектности, а утилитарно понимаемая самостоятельность как способность по самообслуживанию и дисциплина у них на высоком уровне. Отсюда мы можем делать осторожные предположения о подтверждении гипотезы исследования.

Обсуждение

Покажем, каким образом мы можем обеспечить свободу выбора ученику на каждом из звеньев саморегуляции.

1. Принятая субъектом цель деятельности.

На этом этапе изначально цели задаются учителем, и выбор тут минимален: либо этап непроизвольного внимания переходит к произвольному вниманию, либо ученик этим не занимается.

Появление этого выбора обязано явлению, называемому В. А. Петровским надситуативной активностью: «Речь здесь идет о том, что индивид действует в направлении целей, превосходящих требования ситуации, – поднимается над порогом ситуативной необходимости, чем бы она ни была обусловлена – поставленными перед человеком задачами или ранее принятыми им обязательствами. Важно отметить, что эти действия не означают отказа от исходных требований ситуации, но превосходят их» [21, с. 178].

По мнению В. И. Моросановой, «Осознанная саморегуляция учебной подготовки является психологической компетентностью, которая характеризуется способностью к самостоятельному и ответственному выдвижению учебных и жизненных целей и управлению их достижением на основе максимального использования своих индивидуальных ресурсов» [30, с. 196]. Таким образом, учителю надо показать перспективы, а не только сиюминутные задачи.

2. Субъективная модель значимых условий.

У каждого человека уникальные когнитивно-репрезентативные структуры, сформированные у него уникальной жизненной траекторией, поэтому и ментальные модели при одинаковых внешних воздействиях у каждого чело-

века будут уникальными. Как отмечает А. Н. Петровский, «В терминах А. Н. Леонтьева он (субъект) – обладатель образа мира. Отметим, что образ мира избыточен по отношению к регуляции текущего действия субъекта. За счет избыточности порождается тенденция к „свободному выбору“» [21, с. 184].

«Модель значимых условий никогда не бывает четко и однозначно определенной, как и цель. Она содержит общий контур, дрожащий и трансформирующийся „на ветру“ непрерывно меняющихся внешних данных и внутренних состояний самого субъекта. Чем богаче когнитивно-репрезентативные структуры субъекта, тем больше пространства для трансформации модели значимых условий, тем больше у субъекта возможных вариантов выбора.

Один из способов расширения когнитивно-репрезентативного пространства связан с реализацией принципа дополнительности при отборе учебного контента для ученика. Если предлагать субъекту не одну модель предмета изучения, а несколько дихотомичных по отношению друг к другу моделей, то выбор значимых условий может быть значительно большим, так как возникают пути, принципиально различные между собой. Принцип дополнительности можно реализовать и не привлекая „параллельного“ контента. В частности, субъекту можно и нужно сопоставлять и противопоставлять субъектность и научность, отвечать на вопросы „как мне хочется?“ и „как на самом деле?“, „что для меня в данный момент важнее – субъективные чувства или объективная истина?“. В случае создания выбора двух диаметрально противоположных путей мы лишаем субъекта соблазна отказаться от своей субъектности на этом этапе деятельности» [1, с. 77–78].

3. Программа исполнительских действий.

Программа исполнительских действий является результатом внутренних психических процессов, проявления которых наблюдаемы и позволяют судить о самостоятельности как характеристике сформированности структур саморегуляции. В. И. Моросанова отмечала, что «чрезвычайно важным как в теоретическом, так и в практическом плане представляется вывод о том, что именно индивидуальная система осознанной саморегуляции является психологическим средством интеграции и мобилизации когнитивных, личностных и функциональных ресурсов для выдвижения и достижения целей активности и жизнедеятельности» [30, с. 197].

Ученику необходимо предлагать самый широкий спектр заданий по характеру познавательной деятельности – от простых упражнений до творческих проектов. А наблюдение за выбором ученика позволит нам оценить степень его субъектности, которую он себе «позволил» в этой предметной сфере и в данный момент времени.

4. Система субъективных критериев достижения цели.

5. Контроль и оценка реальных результатов.

Эти пункты диалектически позволяют совместить две дихотомичные системы: внешней среды и внутреннего мира человека. «Контроль и оценка реальных результатов возможны только тогда, когда изначально были постав-

лены диагностические цели, степень достижения которых можно измерить. А отношение к полученному результату, степень удовлетворенности всецело зависят от ожиданий самого субъекта. Конфликт объективно полученного результата и субъективных ожиданий является движущей силой дальнейшей деятельности обучающегося. Поэтому важно, чтобы у субъекта в процессе деятельности были «на руках» не только объективные критерии и показатели конечной цели, но и собственные осознанные и сформулированные субъективные ожидания приращения своего личностного развития: «получить удовольствие»; «выполнить свой долг»; «научиться общаться», «определить свой творческий потенциал в этой сфере», «получить профессиональные компетенции» и т. п. Коррекция результатов деятельности и своего отношения к ним и есть самое весомое подтверждение самостоятельности как проявления субъектности в деятельности. Именно это обуславливает необходимость организации рефлексии всякий раз по завершении цикла учебной деятельности» [1, с. 79].

А. П. Усольцев считает, что важно, чтобы рефлексия не была формальной, как это часто бывает, когда ученик угадал собственные цели, написанные в планах учителя, и отметил собственное удовлетворение от их достижения, которого он не испытал [31].

6. Решения о коррекции системы саморегулирования.

«Осуществляемая учеником рефлексия важна не только потому, что позволяет осуществить коррекцию внешнего полученного результата. Главная цель этой рефлексии – развитие самого механизма рефлексии. Поэтому после вопроса „Устраивает ли меня полученный результат?“ очень важны следующие вопросы: „А почему он меня устроил (или не устроил)?“, „Может, уровень моих ожиданий оказался необоснованно низким (или высоким)?“, „А какие эмоции я испытывал во время работы?“, „Почему именно эти эмоции я испытывал?“, „Что надо делать в дальнейшем, чтобы эти эмоции испытать снова (или, наоборот, не испытать)?“. Ответ на такие вопросы позволяет реализовать важную функцию саморегуляции – самопознание» [1, с. 80].

Как пишет В. И. Моросанова, «Вторая функция (самосознания) – усовершенствование себя за счет самопознания и самоизменения – реализуется посредством личной саморегуляции. Здесь основной регулятивной формой самосознания выступает рефлексия, направленная на свое Я, которая служит способом изменения самоидентичности» [32, с. 15].

Рефлексия рефлексии является своего рода «элементом окончательной сборки», скрепляющим воедино все сделанное ранее, развивает механизмы саморегуляции и позволяет ученику развивать свою субъектность по своему усмотрению, что можно характеризовать как наивысшее проявление самостоятельности. На практике часто даже первый уровень рефлексии осуществляется очень формально.

Причем саморегуляция важна не только сама по себе, она имеет огромный потенциал для достижения самых утилитарных и формальных результа-

тов, таких как, к примеру, успеваемость. Результаты метаанализа, сделанного J. Hattie, это убедительно доказывают [33]. При анализе влияния разных факторов на успеваемость оказалось, что первое место среди всех занимает рефлексия – «представление ученика о своем уровне знаний».

Заключение

В результате анализа теоретических исследований понятий самостоятельности и субъектности сделан вывод, что самостоятельность – это проявление субъектности человека в деятельности.

Анализ мнений и рассуждений учителей (высказываемых ими на основе их субъективного понимания термина «самостоятельность» и опыта собственной педагогической деятельности) свидетельствует, что проблема самостоятельности школьников является для них одной из важнейших.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у педагогов есть понимание самостоятельности как проявления субъектности в деятельности, но нет четкого понимания того, как этого добиваться. Утверждение авторов статьи по поводу особой значимости создания возможности выбора для учеников в формировании их субъектности и самостоятельности оказались диаметрально противоположными с мнением учителей, которые в качестве главного ресурса развития самостоятельности рассматривают собственную самостоятельность учителя и его контроль над учениками. Контроль, конечно, важен и всегда нужен, но при решении задачи повышения самостоятельности он должен осуществляться особым образом – смещаясь от полного контроля учителем к самоконтролю ученика.

Оценка самостоятельности учеников учителями значительно ниже, чем самооценка школьников. Ученики с высокой самостоятельностью (с точки зрения учителя) чаще имеют заниженную самооценку своей самостоятельности, тогда как ученики, отмеченные учителем как несамостоятельные, склонны завышать свой уровень самостоятельности. Это можно трактовать как наличие у учеников с высокой самостоятельностью развитой рефлексии. Ученики статусных школ имеют более адекватную самооценку, чем ученики нестатусных и сельских школ.

Рекомендации к организации учебно-познавательной деятельности обучающегося, необходимые для развития его самостоятельности:

- на каждом этапе учебной деятельности – от постановки цели и до коррекции результатов, выяснения и формирования его собственной точки зрения на явления окружающего мира и на самого себя – ему будет предоставляться выбор;
- образовательное пространство обучающегося будет содержать альтернативы из дихотомических направлений развития;
- завершающим этапом учебно-познавательной деятельности будет рефлексия рефлексии, т. е. этап коррекции субъектом своей системы саморегулирования.

Гипотеза исследования получила теоретическое обоснование и частично экспериментально подтверждена первоначальными результатами анкетирования учителей и учеников.

Список использованных источников

1. Усольцев А.П. *Принципы развития мышления*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет; 2023. 220 с. Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/18623/1/mon00168.pdf> (дата обращения: 15.11.2024).
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая). *Психологический журнал*. 1991;12(6):3–11. Режим доступа: <https://psy.jes.su/s0205-95920000621-0-1-gu-156> (дата обращения: 15.11.2024).
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта и его деятельности. В сборнике: Дружинин В.Н., Александров И.О., Александров Ю.И. и др. *Современная психология : справочное руководство*. Москва: Инфра-М; 1999:330–346. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35055234&pf=1> (дата обращения: 15.11.2024).
4. Брушлинский А.В. Перспективные направления в разработке психологии субъекта. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 1999;3:76–79. Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42365834> (дата обращения: 15.11.2024).
5. Рубинштейн С.Л. *О мышлении и путях его исследования*. Москва: Изд-во АН СССР; 1958. 147 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008356088> (дата обращения: 15.11.2024).
6. Узнадзе Д.Н. *Психологические исследования*. Москва: Наука; 1966. 451 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003351714> (дата обращения: 15.11.2024).
7. Богоявленская Д.Б. *Психология творческих способностей*. Москва: Академия; 2002. 320 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004483193> (дата обращения: 15.11.2024).
8. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*. 1995;1:5–12. Режим доступа: <https://persev.ru/bibliography/psihicheskaya-samoregulyaciya-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka-strukturno-funkcionalnyy> (дата обращения: 15.11.2024).
9. Andrade H.L., Brookhart S.M., Yu E.C. Classroom assessment as co-regulated learning: a systematic review. *Frontiers in Education*. 2021;6. doi:10.3389/educ.2021.751168
10. Bandura A. Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*. 2018;13(2):130–136. doi:10.1177/1745691617699280
11. Heckhausen J. Integrating and instigating research on person and situation, motivation and volition, and their development. *Motivation Science*. 2020;6(3):185–188. doi:10.1037/mot0000166
12. Inzlicht M., Werner K.M., Briskin J.L., Roberts B.W. Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*. 2021;72(1):319–345. doi:10.31234/osf.io/2Fdpjye
13. Koole S.L., Schlinkert C., Maldei T., Baumann N. Becoming who you are: an integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. *Journal of Personality*. 2019;87(1):15–36. doi:10.1111/jopy.12380
14. Panadero E.A Review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*. 2017;8:422. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
15. Seli H., Dembo M.H. *Motivation and learning strategies for college success: a focus on self-regulated learning*. New York: Routledge; 2020. doi:10.4324/9780429400711
16. Ryan R.M., Deci E.L. Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: research and observations from self-determination theory. In: Wentzel K.R., Miele D.B., eds. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge; 2016:96–119. doi:10.4324/9781315773384

17. Zimmerman B.J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: Schunk D.H., Zimmerman B., eds. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge; 2011:49–64. Accessed December 17, 2024. <https://www.researchgate.net/publication/284023768>
18. Pintrich P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*. 2004;16(4):385–407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
19. Winne P.H., Hadwin A.F. The weave of motivation and self-regulated learning. In: Winne P.H., Hadwin A.F., eds. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates; 2008:297–314. Accessed December 17, 2024. <https://www.researchgate.net/publication/284503687>
20. Петровский В.А. Активность, деятельность, индивидуальность: между вчера и завтра (методологические заметки). *Мир психологии*. 2020;2(102):20–31. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/articles/433698317> (дата обращения: 15.11.2024).
21. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе. *Мир психологии*. 2021;1-2(105):174–193. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/articles/554873507> (дата обращения: 15.11.2024).
22. Baumeister R.F. Free will in scientific psychology. *Perspectives on Psychological Science*. 2008;3(1):14–19. doi:10.1111/j.1745-6916.2008.00057.x
23. Maturana U. *The Theory of Autopoiesis Systems in the Social Sciences*. Frankfurt; New York; 1980. 229 p.
24. Хомский Н. *Язык и мышление*. Москва: Изд-во Московского государственного университета; 1972. 123 с. Режим доступа: <https://djvu.online/file/XCVWuLl4c2Jwc> (дата обращения: 15.11.2024).
25. Гурина И.А. Понятие «познавательная самостоятельность» в отечественной педагогической науке: история, генезис, современная трактовка (вторая половина XIX – XX вв.). Москва: Илекса; 2009. 272 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004389132> (дата обращения: 15.11.2024).
26. Heckhausen J., Wrosch C., Schulz R. Agency and motivation in adulthood and old age. *Annual Review of Psychology*. 2019;70:191–217. doi:10.1146/annurev-psych-010418-103043
27. Rydzik A., Anitha S. Conceptualising the agency of migrant women workers: resilience, reworking and resistance. *Work, Employment and Society*. 2019;34(5):883–899. doi:10.1177/0950017019881939
28. Shiner R.L., Soto Ch.J., De Fruyt F. Personality assessment of children and adolescents. *Annual Review of Developmental Psychology*. 2021;3:113–137. doi:10.1146/annurev-devpsych-050620-114343
29. Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. How do we assess how agentic we are? A literature review of existing instruments to evaluate and measure individuals' agency. *Social Indicators Research*. 2022;159:1125–1153. doi:10.1007/s11205-021-02791-8
30. Моросанова В.И. Дифференциально-психологические основы саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения. *Мир психологии*. 2013;2(74):189–199. doi:10.1007/s11159-011-9198-8
31. Усольцев А.П. О конструктах уроков по ФГОС. *Образование и наука*. 2017;19(5):55–71. doi:10.17853/1994-5639-2017-5-55-71
32. Аронова Е.А., Моросанова В.И. Саморегуляция и самосознание субъекта. *Психологический журнал*. 2008;29(1):14–22. Режим доступа: <https://psy.jes.su/s0205-95920000617-5-1-ru-38> (дата обращения: 15.11.2024).
33. Arnold I. John Hattie: visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *International Review of Education*. 2008;57:219–221. doi:10.1007/s11159-011-9198-8

References

1. Usotsev A.P. *Principy razvitiya myshleniya = Principles of Thinking Development*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University; 2023. 220 p. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/18623/1/mon00168.pdf>
2. Brushlinskij A.V. The subject in the psychological science (first article). *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. 1991;12(6):3–11. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://psy.jes.su/s0205-95920000621-0-1-ru-156>
3. Brushlinskij A.V. Psihologija sub'ekta i ego dejatel'nosti = Psychology of the subject and its activities. In: Druzhinin V.N., Aleksandrov I.O., eds. *Sovremennaja psihologija: spravochnoe rukovodstvo = Modern Psychology: A Reference Guide*. Moscow: Publishing House Infra-M; 1999:330–346. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35055234&pff=1>
4. Brushlinskij A.V. Promising directions in the development of subject psychology. *Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda = Bulletin of the Russian Humanitarian Science Foundation*. 1999;3:76–79. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42365834>
5. Rubinshtein S.L. *O myshlenii i putjah ego issledovaniya = About Thinking and Ways to Explore It*. Moscow: Publishing House AN SSSR; 1958. 147 p. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://search.rsl.ru/ru/record/01008356088>
6. Uznadze D.N. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological Research*. Moscow: Publishing House Nauka; 1966. 451 p. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://search.rsl.ru/ru/record/01003351714>
7. Bogojavlenskaja D.B. *Psihologija tvorcheskih sposobnostej = The Psychology of Creativity*. Moscow: Publishing House Akademija; 2002. 320 p. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://search.rsl.ru/ru/record/01004483193>
8. Konopkin O.A. Mental self-regulation of arbitrary human activity (structural and functional aspect). *Voprosy psihologii = Questions of Psychology*. 1995;1:5–12. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://persev.ru/bibliography/psihicheskaya-samoregulyaciya-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka-strukturno-funkcionalnyy>
9. Andrade H.L., Brookhart S.M., Yu E.C. Classroom assessment as co-regulated learning: a systematic review. *Frontiers in Education*. 2021;6. doi:10.3389/educ.2021.751168
10. Bandura A. Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*. 2018;13(2):130–136. doi:10.1177/1745691617699280
11. Heckhausen J. Integrating and instigating research on person and situation, motivation and volition, and their development. *Motivation Science*. 2020;6(3):185–188. doi:10.1037/mot0000166
12. Inzlicht M., Werner K.M., Briskin J.L., Roberts B.W. Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*. 2021;72(1):319–345. doi:10.31234/osf.io/2Fdpjye
13. Koole S.L., Schlinkert C., Maldei T., Baumann N. Becoming who you are: an integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. *Journal of Personality*. 2019;87(1):15–36. doi:10.1111/jopy.12380
14. Panadero E.A Review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*. 2017;8:422. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
15. Seli H., Dembo M.H. *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self-Regulated Learning*. New York: Routledge; 2020. doi:10.4324/9780429400711
16. Ryan R.M., Deci E.L. Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: research and observations from self-determination theory. In: Wentzel K.R., Miele D.B., eds. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge; 2016:96–119. doi:10.4324/9781315773384

17. Zimmerman B.J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: Schunk D.H., Zimmerman B., eds. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge; 2011:49–64. Accessed December 17, 2024. <https://www.researchgate.net/publication/284023768>
18. Pintrich P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*. 2004;16(4):385–407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
19. Winne P.H., Hadwin A.F. The weave of motivation and self-regulated learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates; 2008:297–314. Accessed December 17, 2024. <https://www.researchgate.net/publication/284503687>
20. Petrovskij V.A. Activity, activity, individuality: between yesterday and tomorrow (methodological notes). *Mir psihologii = The World of Psychology*. 2020;2(102):20–31. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://publications.hse.ru/articles/433698317>
21. Petrovskij V.A. Subjectivity I in personological retrospective. *Mir psihologii = The World of Psychology*. 2021;1-2(105):174–193. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://publications.hse.ru/articles/554873507>
22. Baumeister R.F. Free will in scientific psychology. *Perspectives on Psychological Science*. 2008;3(1):14–19. doi:10.1111/j.1745-6916.2008.00057.x
23. Maturana U. *The Theory of Autopoiesis Systems in the Social Sciences*. Frankfurt; New York; 1980. 229 p.
24. Homskij N. *Jazyk i myshlenie = Language and Thinking*. Moscow: Moscow State University; 1972. 123 p. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://djuv.online/file/XCVWuLl4c2Jwc>
25. Gurina I.A. *Ponjatie "poznatel'naja samostojatel'nost'" v otechestvennoj pedagogicheskoj nauke: istorija, genesis, sovremennaja traktovka (vtoraja polovina XIX–XX vv.) = The Concept of "Cognitive Independence" in Russian Pedagogical Science: History, Genesis, Modern Interpretation (The Second Half of the XIX–XX Centuries)*. Moscow: Publishing House Ilekse; 2009. 272 p. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://search.rsl.ru/ru/record/01004389132>
26. Heckhausen J., Wrosch C., Schulz R. Agency and motivation in adulthood and old age. *Annual Review of Psychology*. 2019;70:191–217. doi:10.1146/annurev-psych-010418-103043
27. Rydzik A., Anitha S. Conceptualising the agency of migrant women workers: resilience, reworking and resistance. *Work, Employment and Society*. 2019;34(5):883–899. doi:10.1177/0950017019881939
28. Shiner R.L., Soto Ch.J., De Fruyt F. Personality assessment of children and adolescents. *Annual Review of Developmental Psychology*. 2021;3:113–137. doi:10.1146/annurev-devpsych-050620-114343
29. Cavazzoni F., Fiorini A., Veronese G. How do we assess how agentic we are? A literature review of existing instruments to evaluate and measure individuals' agency. *Social Indicators Research*. 2022;159:1125–1153. doi:10.1007/s11205-021-02791-8
30. Morosanova V.I. Differential psychological foundations of self-regulation in the training and upbringing of the younger generation. *Mir psihologii = The World of Psychology*. 2013;2(74):189–199. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <http://sr-psylab.ru/wp-content/uploads/2016/12/Mir-psihologii-2012.pdf>
31. Usoltsev A.P. Constructing lessons according to Federal State Educational Standards (FSES). *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017;19(5):55–71. (In Russ.) doi:10.17853/1994-5639-2017-5-55-71
32. Aronova E.A., Morosanova V.I. Subject's self-regulation and self-consciousness. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*. 2008;29(1):14–22. p. (In Russ.) Accessed November 15, 2024. <https://psy.jes.su/s0205-95920000617-5-1-ru-38>
33. Arnold I. John Hattie: visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *International Review of Education*. 2008;57:219–221. doi:10.1007/s11159-011-9198-8

Информация об авторах:

Усольцев Александр Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физики, технологии и методики обучения физике и технологии Института математики, физики, информатики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Российская Федерация; ORCID 0000-0001-9614-0670, AuthorID 458383, Scopus Author ID 56974191100. E-mail: alusolzev@yandex.ru

Мерзлякова Ольга Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии Института математики, физики, информатики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Российская Федерация; AuthorID 774044. E-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru

Игошев Борис Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии Института математики, физики, информатики Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Российская Федерация; AuthorID 330668. E-mail: borisigoshev@yandex.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в сбор эмпирических данных, их обработку и написание статьи.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 16.01.2025; поступила после рецензирования 28.03.2025; принята в печать 02.04.2025.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Alexander P. Usoltsev – Dr. Sci. (Education), Professor, Head of the Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics, Institute of Mathematics, Physics, Computer Science and Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation; ORCID 0000-0001-9614-0670, AuthorID 458383, Scopus Author ID 56974191100. E-mail: alusolzev@gmail.com

Olga P. Merzlyakova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Institute of Mathematics, Physics, and Computer Science, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation; AuthorID 774044. E-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru

Boris M. Igoshev – Cand. Sci. (Education), Professor, Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Institute of Mathematics, Physics, and Computer Science, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation; AuthorID 330668. E-mail: borisigoshev@yandex.ru

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the collection and processing of empirical data, as well as to the writing of the manuscript.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 16.01.2025; revised 28.03.2025; accepted for publication 02.04.2025.

The authors have read and approved the final manuscript.