

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра социальной педагогики и социальной работы

**ПЕСНЯ МАКСИМ БОРИСОВИЧ**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Развитие саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса

Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы

Социальный менеджмент и проектирование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

д. пед. наук, профессор, руководитель

Фурьева Т.В.

Руководитель

Хацкевич Т.А.

Дата защиты

10.06.2026

Обучающийся: Песня М.Б.

Оценка

Хорошо

Красноярск 2026

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССА .....	7
1.1. Саморегуляция учебной деятельности: сущность и содержание понятия.....	7
1.2. Особенности саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса....	10
1.3. Психолого-педагогические условия развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса .....	13
Выводы по главе 1.....	17
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССА .....	19
2.1 Диагностика уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса .....	19
2.2 Программа развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса .....	27
2.3 Оценка результативности проведения программы .....	35
Выводы по главе 2.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	42
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	44

## ВВЕДЕНИЕ

### Актуальность исследования

Подростковый возраст признаётся в работах Л.И. Божович, Л.Ф. Обуховой, Д.И. Фельдштейна сензитивным периодом для целенаправленного формирования саморегуляции учебной деятельности. Как подчёркивает В.И. Моросанова, именно на этом этапе складываются индивидуально-стилевые особенности осознанной саморегуляции, от которых в решающей степени зависит успешность обучения. Переход в среднюю школу сопровождается увеличением академической нагрузки, ростом требований к самостоятельности и организационным навыкам, а также усложнением социальных взаимодействий [20]. В этих условиях недостаточная сформированность регуляторных функций закономерно ведёт к снижению успеваемости, повышению учебной тревожности, прокрастинации, что экспериментально подтверждено в исследованиях В.И. Моросановой, а также в работах А.М. Прихожан, посвящённых тревожности школьников.

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования прямо акцентируют развитие метапредметных результатов в виде регулятивных универсальных учебных действий - целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции и оценки. В связи с этим поиск научно обоснованных и практико-ориентированных путей развития саморегуляции непосредственно в образовательном процессе школы является важной психолого-педагогической задачей.

Исследовательская проблема, следовательно, заключается в противоречии: успешная подготовка к ОГЭ и выполнение обязательного индивидуального проекта в 9 классе требуют высокого уровня развития саморегуляции - способности к целеполаганию, моделированию условий, программированию действий, контролю и оценке результатов [19]; у значительной части выпускников основной школы именно эти регуляторные компетенции остаются недостаточно сформированными,

на что указывает и В.А. Иванников, анализируя механизмы волевой регуляции и типичные для подростков сбои самоконтроля [11].

Ситуация осложняется тем, что существующая практика развития регулятивных УУД в массовой российской школе, как отмечает А.Г. Асмолов не всегда носит системный характер [1]. Работа в этом направлении фрагментарна, слабо учитывает специфику завершающего этапа основной школы и недостаточно интегрирована с ключевыми задачами периода - подготовкой к итоговой аттестации и организацией проектной деятельности [27]. Возрастные и ситуационные факторы дополнительно усложняют проблему: девятиклассники испытывают большие академические нагрузки и сильный стресс, связанный с серьёзным экзаменом, и одновременно должны показать весь комплекс метапредметных результатов в рамках индивидуального учебного проекта, предъявляющего повышенные требования к планированию целей, моделированию условий, гибкости, надёжности и оценке результатов [19]. Даже при выраженной познавательной и социальной мотивации многие учащиеся оказываются неспособны эффективно организовать собственную деятельность, что приводит к формальной защите проектов и снижению экзаменационных баллов.

Таким образом, появляется потребность в разработке и внедрении программы, направленной на психолого-педагогическую работу по развитию саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса.

Объект исследования: процесс развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса.

Цель исследования: теоретически обосновать, выявить и реализовать психолого-педагогические условия развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса, и оценить их результативность.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса и рассмотреть особенности и структурные компоненты саморегуляции применительно к учебной деятельности школьника.

2. Провести диагностику уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса, проанализировать и интерпретировать ее результаты.

3. Разработать и реализовать психолого-педагогическую программу, направленную на развитие саморегуляции учебной деятельности: навыков программирования, планирования, моделирования и оценивания результатов своих действий.

4. Провести сравнительный анализ динамики развития саморегуляции учебной деятельности и оценить эффективность разработанной программы.

Гипотеза исследования:

Развитию саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса будут способствовать следующие психолого-педагогические условия:

- будет выявлен актуальный уровень саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса;

- разработана и реализована программа по развитию саморегуляции учебной деятельности, включающая применение визуальных опор, дискуссионных методов, создание портфолио учебных достижений, отслеживание результатов обучающимися через рефлексивный дневник.

Методы исследования: в исследовании были использованы теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение; и эмпирические: Методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», метод количественной и качественной обработки диагностических данных.

Практическая значимость: разработанная программа развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса может применяться в деятельности педагога-психолога в образовательных учреждениях.

База исследования: исследование проводилось на базе МАОУ СШ №121 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 23 обучающихся 9 класса.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССА

## 1.1. Саморегуляция учебной деятельности: сущность и содержание понятия

Проблема саморегуляции в современной психолого-педагогической науке занимает одно из центральных мест, выступая интегративным конструктом, связывающим когнитивное, личностное и социальное развитие учащегося [1].

Существует несколько подходов к исследованию саморегуляции. В рамках исследования мы рассмотрим следующие подходы: системно-функциональный подход, субъектно-регуляторный и деятельностный подход.

Начнем с системно-функционального подхода. Системно-функциональный подход, разработанный О.А. Конопкиным, представляет саморегуляцию как целостную, замкнутую функциональную систему психического управления произвольной активностью. Данная система характеризуется специфической структурой, включающей последовательные и взаимосвязанные звенья: 1) принятие субъектом цели деятельности как сознательного образа будущего результата, выступающего системообразующим фактором; 2) субъективное моделирование значимых условий, то есть создание внутреннего когнитивного образа внешних и внутренних условий, существенных для достижения цели; 3) планирование исполнительских действий, определяющее их состав, последовательность и характеристики; 4) формирование системы субъективных критериев успешности, задающих параметры для оценки процесса и результата; 5) реализация контроля и оценки реальных результатов через механизм обратной связи; 6) принятие решения о коррекции, приводящее к изменению любого из предыдущих звеньев при обнаружении рассогласования. Данная модель подчеркивает осознанный, целенаправленный и циклический характер регуляции, где каждое звено выполняет определенную функцию в общей системе управления деятельностью. В понимании О.А. Конопкина саморегуляция учебной деятельности - это системно организованный процесс внутренней психической активности человека по

инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, реализующей достижение принимаемых человеком целей. В структуре саморегуляции он выделял следующие функциональные звенья: принятая субъектом цель, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, система субъективных критериев достижения цели, контроль и оценка реальных результатов, решение о коррекции системы [13].

Дальнейшее развитие эта концепция получила в субъектно-регуляторном подходе В.И. Моросановой, который акцентирует внимание на индивидуальном своеобразии процессов саморегуляции. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется сформированностью и развитостью отдельных регуляторных процессов (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов), а также интегральными свойствами: общим уровнем саморегуляции, гибкостью, настойчивостью и надежностью. Стилиевые особенности, такие как склонность к самостоятельной постановке целей или зависимость от внешней обратной связи, определяют индивидуальные траектории развития регуляторной компетентности и должны учитываться в педагогической практике. Согласно концепции В.И. Моросановой, осознанная саморегуляция учебной деятельности это системно организованный процесс выдвижения и достижения учебных целей, реализуемый посредством универсальных и специальных регуляторных процессов и регулируемый регуляторно-личностными свойствами [19].

Важным для педагогики является деятельностный подход, уходящий корнями в культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и развитый в работах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В этом подходе саморегуляция рассматривается не как изначально данная способность, а как новообразование, формирующееся в ведущей деятельности для школьника это учебная деятельность. Ключевой механизм формирования интериоризация: превращение внешних, социально разделенных действий во внутренние, психические. Контроль и оценка изначально существуют как внешние действия учителя, затем как совместные, распределенные действия ученика и учителя, и лишь

на высшем уровне как внутренние действия ученика, направленные на себя. Фундаментальную роль в этом процессе играет рефлексия. Способность субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, их основания и результаты. Рефлексия позволяет превратить опыт в знание о способах деятельности, что является основой для их последующей коррекции и совершенствования [6].

В современных условиях реализация Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) актуализировала деятельностный подход, конкретизировав его в виде системы универсальных учебных действий (УУД). Регулятивные УУД представляют собой операционализацию компонентов саморегуляции применительно к учебному процессу. К ним относятся: целеполагание как преобразование учебной задачи в личностно значимую цель; планирование - определение последовательности действий с учетом конечного результата; прогнозирование - это предвосхищение результата и его последствий; контроль - сличение способа действия и его результата с заданным эталоном; коррекция - внесение изменений в действие при обнаружении расхождения; оценка - выделение и осознание качества и уровня усвоения.

Нейропсихологические исследования вносят важный вклад в понимание биологических основ саморегуляции, связывая ее с развитием функциональной системы программирования, регуляции и контроля деятельности, включающего префронтальные отделы коры [18]. Созревание этих структур, отвечающих за целеполагание, планирование, ингибиторный контроль и рабочую память, продолжается до юношеского возраста, что объясняет постепенный, поэтапный характер формирования регуляторных функций у подростков и их уязвимость к стрессогенным факторам [17]. Таким образом, теоретический анализ позволяет заключить, что саморегуляция представляет собой интегральную метакогнитивную способность, синтезирующую когнитивные, личностно-мотивационные и волевые компоненты, а ее целенаправленное развитие в средних классах является

стратегической задачей современной школы, закладывающей основу для самообучаемости и успешной адаптации в динамичном мире.

В данной работе было за основу взято определение Моросановой В.И. Согласно её концепции, саморегуляция учебной деятельности - это системно организованный процесс выдвижения и достижения учебных целей, реализуемый посредством универсальных и специальных регуляторных процессов и регулируемый регуляторно-личностными свойствами.

## **1.2. Особенности саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса**

Старший подростковый возраст (15–17 лет), совпадающий с обучением в 8–11 классах, рассматривается в современной психологии как сензитивный период для формирования осознанной саморегуляции учебной деятельности. Согласно структурно-функциональной модели О.А. Конопкина, осознанная саморегуляция предстаёт как целостный цикл взаимосвязанных процессов: планирования целей, моделирования значимых условий, программирования исполнительских действий и оценивания результатов [14]. В субъектно-регуляторном подходе В.И. Моросановой эта структура дополняется регуляторно-личностными свойствами: гибкостью, надёжностью и настойчивостью, которые определяют устойчивость и адаптивность всей системы управления деятельностью [19]. Подростковый этап с его мощными когнитивными, мотивационными и личностными сдвигами создаёт уникальные предпосылки для развития перечисленных компонентов, те же сдвиги порождают и типичные трудности, связанные с незавершённостью эмоционально-волевого созревания и противоречивостью социальной ситуации развития.

Когнитивную основу для совершенствования планирования, моделирования и программирования обеспечивает развитие теоретического мышления. Л.С. Выготский и его последователи, в частности Л.Ф. Обухова, подчёркивают, что в подростковом возрасте совершается переход на стадию формально-операционального мышления, позволяющую выдвигать гипотезы, анализировать

условия задачи в системном ключе [22]. Благодаря этому подросток оказывается способным удерживать цель в сознании как системообразующий фактор деятельности, выделять внутренние и внешние факторы, значимые для её достижения, и составлять последовательность шагов. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов указывали, что формирующаяся в учебной деятельности рефлексия становится главным механизмом, обеспечивающим переход от внешней регуляции к внутренней [43]. Следовательно, по своим умственным возможностям подросток уже готов осваивать полный регуляторный цикл.

Вместе с тем эмоционально-волевая сфера остаётся незрелой, что прямо сказывается на регуляторно-личностных свойствах. Л.И. Божович одной из первых описала противоречие между опережающим интеллектуальным развитием и недостаточностью волевой регуляции у подростков [2]. Внешне подросток способен детально спланировать учебную деятельность и смоделировать условия её выполнения, однако на этапе реализации программы он часто сталкивается с дефицитом настойчивости и надёжности, вызванным, согласно В.А. Иванникову, несформированностью механизмов волевого усилия. Эмоциональная лабильность, связанная с пубертатными гормональными перестройками, накладывает отпечаток на все переживания подростка, усиливая импульсивность и снижая гибкость. Способность перестраивать программу действий при столкновении с трудностями или неудачей [11].

Большое влияние на становление компонентов саморегуляции оказывает личностное новообразование подросткового возраста чувство взрослости, проявляющееся в стремлении к самостоятельности, уважению собственного достоинства и праву на ответственный выбор. Это стремление служит мотивационным ресурсом для развития самостоятельности, лежащей в основе надёжности и настойчивости, однако при отсутствии у подростка конкретных регуляторных инструментов, приёмов постановки операциональных целей, самоконтроля, критериальной оценки оно оборачивается фрустрацией и поведенческими сбоями. Д.И. Фельдштейн отмечал, что именно в этом возрасте

неумение организовать собственную учебную деятельность ведёт к прокрастинации и формальному отношению к обязанностям, воспринимаемым как внешне навязанные [38].

Ориентация на референтную группу сверстников, приобретающая в подростковом возрасте ведущее значение, оказывает воздействие на формирование оценивания результатов и гибкости. Необходимость учитывать разные точки зрения развивает способность к многоаспектному моделированию условий, смещает критерии оценки с внутренних на внешние, делая самооценку нестабильной и зависимой от мнений окружающих. Поэтому, как указывает А.М. Прихожан, подросток может демонстрировать адекватную оценку результата в условиях анонимности и завышать либо занижать её в ситуации публичного предъявления [28]. Гибкость при этом приобретает деструктивные формы. Отказ от намеченного плана при негативной реакции одноклассников или, напротив, следование ему вопреки изменившимся условиям, если это подкрепляется групповыми нормами.

Становление самосознания, «Я-концепции» и рефлексивного мышления создаёт когнитивную базу для развития оценивания результатов. И.С. Кон подчёркивал, что «открытие» подростком собственного внутреннего мира порождает интерес к самонаблюдению и внутреннему диалогу, который впоследствии становится психологическим ядром саморегуляции. Вместе с тем рефлексивная способность в этом возрасте ещё неустойчива и может проявляться в форме избыточного самоанализа или, его избегания, что затрудняет формирование объективных критериев успешности и своевременную коррекцию действий [12].

Таким образом, проблемы саморегуляции учебной деятельности у подростков проявляются по каждому из компонентов:

- планирование целей - учащиеся склонны ставить глобальные, недостаточно конкретизированные цели, не переводя их в систему операциональных задач;
- моделирование условий - значимые факторы (временные ограничения, отвлекающие раздражители, утомляемость) учитываются слабо, что приводит к нереалистичности учебных планов;

- программирование действий - отсутствует развёрнутая пошаговая программа, наблюдаются хаотичные переключения между заданиями и откладывание выполнения на последний момент;
- оценивание результатов - преобладает ориентация на внешние оценки, собственная оценка завышена либо занижена, отсутствует умение использовать критерии для коррекции деятельности;
- гибкость - проявляется либо ригидность (неспособность изменить план при неудаче), либо импульсивная смена действий без достаточного анализа ситуации;
- надёжность - подверженность сбоям под влиянием утомления, эмоциональных перепадов и внешних помех;
- настойчивость - высокий уровень в субъективно значимых сферах и резкое снижение в учебных обязанностях, воспринимаемых как навязанные извне.

Перечисленные дефициты и противоречия делают подростковый возраст одновременно зоной педагогического риска и сензитивным «окном возможностей» для целенаправленного формирования всех компонентов саморегуляции учебной деятельности. Эффективная педагогическая система должна опираться на уже созревшие когнитивные ресурсы (теоретическое мышление, рефлекссию, потребность в автономии), одновременно компенсируя незрелость эмоционально-волевой сферы через специально организованное обучение инструментам планирования, самоконтроля [19].

### **1.3. Психолого-педагогические условия развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса**

Развитие саморегуляции обучающихся 9 является сложной задачей, решение которой требует системной перестройки всего образовательного процесса на основе психолого-педагогических принципов [35]. Эта работа должна вестись на нескольких уровнях: ценностно-целевом, содержательно-методическом, организационном и оценочно-рефлексивном.

Исходное условие – трансформация профессиональной позиции педагога. Учитель-«транслятор» знаний, единоличный контролер и оценщик должен уступить место педагогу-фасилитатору, тьютору, организатору учебно-исследовательской деятельности и рефлексивному партнеру [24]. Новая позиция предполагает: создание ситуаций осмысленного выбора и ответственности, предоставление ученикам возможности выбирать уровень сложности задания, тему проекта, форму презентации результата, литературу для анализа [36]; осуществление стратегии «поэтапного формирования умственных действий» применительно к регулятивным УУД от полной совместной деятельности к внутреннему, умственному действию саморегуляции [20]; организацию рефлексивной практики, обсуждения не только предметного содержания, но и способов деятельности, возникших трудностей и найденных решений; обеспечение развивающей обратной связи, которая должна быть конкретной, предметной, конструктивной и безоценочной в эмоциональном плане [12].

На уровне проектирования и проведения урока развитие саморегуляции обеспечивается через модификацию его традиционной структуры, где каждый этап становится пространством для тренировки конкретных регулятивных действий [37]. Мотивационно-целевой этап. Вместо объявления темы используется проблематизация, создание «когнитивного конфликта» или «знаниевого дефицита». Планирующе-проектировочный этап. Необходимо обучать подростков технологиям структурирования будущей деятельности. Внешними опорами выступают: алгоритмы и памятки выполнения типовых учебных действий; интеллект-карты для визуализации связей между понятиями, этапами работы; технологические карты ученика с четким указанием шагов, необходимых ресурсов, критериев успеха и временных рамок. Важен этап коллективного или группового обсуждения плана. [38]

Исполнительский этап с элементами оперативного контроля. Здесь формируется навык самоконтроля. Рефлексивно-оценочный этап. Это обязательный элемент урока. Рефлексия должна быть направлена на осознание способов и

результатов работы, личных открытий и трудностей. Оценка должна предшествовать выставлению отметки. Важно формировать у подростков навык критериальной оценки.

Проектная и учебно-исследовательская деятельность является, наиболее эффективной технологией для целостного развития саморегуляции, так как моделирует ее полный цикл [26]. На этапе замысла и проектирования интенсивно развиваются целеполагание и планирование [41]. На этапе реализации происходит отработка контроля, коррекции и волевой регуляции. На этапе презентации и анализа результатов формируются оценка и рефлексия. Групповой формат проектов развивает навыки распределения функций, договоренностей, кооперации и взаимоконтроля.

Перестройка системы оценивания является важным условием. Нужен переход от оценивания как контроля и констатации к оцениванию как формированию и развитию. Инструменты такого оценивания: критериальное оценивание [21]. Портфолио (папка индивидуальных учебных достижений). Систематический сбор учеником своих лучших работ, черновиков, самоотчетов, рефлексивных эссе позволяет наглядно видеть свой прогресс в динамике, что развивает долгосрочную рефлексивную способность к самоанализу и построению индивидуальной образовательной траектории [10]. Оценочные беседы (конференции) и письменная содержательная обратная связь. Комментарий учителя должен быть конструктивным и содержать не только констатацию ошибки или успеха, но и гипотезу о ее причине, а также рекомендации по улучшению [44].

Программы психолого-педагогического сопровождения развития саморегуляции выступают дополнением к предметному обучению [5]. Это могут быть: метакурсы или факультативы; тренинги личностного роста, направленные на развитие эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции эмоциональных состояний, уверенного поведения [27]; тренинги организационных умений и тайм-менеджмента для подростков, обучающие планированию дня, расстановке приоритетов, борьбе с прокрастинацией; индивидуальные консультации с

педагогом-психологом по выработке персональной учебной стратегии, преодолению трудностей [5].

В заключение, развитие саморегуляции у учащихся средних классов – это метапредметный. Это общешкольная задача, требующая усилий всего педагогического коллектива, единства требований и подходов. Ее решение предполагает создание образовательной среды, ответственности и постоянной рефлексии.

## Выводы по главе 1

Проведенный в первой главе теоретический анализ научной литературы, посвященной проблеме развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 классов, дает сформулировать ряд положений, образующих теоретико-методологический фундамент исследования.

Системное изучение психолого-педагогических подходов к пониманию саморегуляции позволило установить: саморегуляция представляет сложную интегративную метакогнитивную способность, которая формируется в деятельности и обеспечивает осознанное управление учебной активностью через целостный цикл взаимосвязанных процессов. Этот цикл включает целеполагание и моделирование условий, планирование и программирование действий. Значение этого вывода состоит в том, что формирование саморегуляции является важной частью образовательного процесса, ориентированного на становление у школьника умения учиться самостоятельно.

Рассмотрение психологических особенностей учащихся 9 классов показало, что данный возрастной период является значимым «окном возможностей» для формирования саморегуляции учебной деятельности. Анализ обнаружил противоречивость подросткового возраста. В нём вызревают мощные внутренние ресурсы для самоуправления: развитие абстрактного и рефлексивного мышления создаёт базис; обострённое «чувство взрослости» и стремление к автономии порождают мотивацию к самостоятельности; становление самосознания закладывает основы внутреннего диалога и самооценки. Эти позитивные тенденции сталкиваются с незрелостью волевой регуляции, разрывом между широкими притязаниями и неумением планировать конкретные шаги, зависимостью самооценки от мнения сверстников. Следовательно, образовательная среда основной школы должна быть спроектирована так, чтобы не подавлять естественные возрастные стремления подростка, а опираться на них, переводя

потенциал возраста в конкретные регуляторные компетенции и предоставляя инструменты и поддержку там, где существуют объективные дефициты.

Синтез педагогических теорий и передового опыта дал возможность определить комплекс условий, принципов и технологий, важных для развития саморегуляции учебной деятельности в рамках школьного образовательного процесса. Ключевое условие - смена профессиональной позиции педагога: переход от роли транслятора знаний и внешнего контролёра к роли фасилитатора и организатора рефлексивной учебной деятельности. Технологическим центром процесса выступает модификация урока, при которой каждый его структурный элемент становится пространством для целенаправленной тренировки определённых регулятивных действий с использованием конкретных приёмов. Значима трансформация системы оценивания в сторону формирующего и критериального, благодаря чему оценка превращается из инструмента контроля в средство развития самоконтроля и адекватной самооценки ученика. Эти выводы носят выраженный практико-ориентированный характер, поскольку не только фиксируют необходимость изменений, но и обозначают, научно обоснованные механизмы их реализации в школьной практике.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 9 КЛАССА

### 2.1 Диагностика уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса

Для достижения цели исследования, нами были поставлены, описанные выше задачи. Исследование проводилось на базе МАОУ СШ №121 г. Красноярск. В исследовании приняли участие 23 обучающихся 9 класса.

В рамках диагностики мы рассматриваем осознанную саморегуляцию учебной деятельности учащихся 9 классов, опираясь на опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) в его современной версии, адаптированной для подросткового возраста. Данная методика позволяет оценить общий уровень сформированности саморегуляции как системной способности и выявить индивидуальный профиль по отдельным регуляторным компонентам. В структуру опросника входят следующие шкалы: «планирование целей», отражающее способность к самостоятельному выдвижению и удержанию учебных целей; «моделирование значимых условий», измеряющее умение выделять внешние и внутренние обстоятельства для достижения цели; «программирование действий», характеризующее потребность и умение продумывать способы и последовательность своих шагов; «оценивание результатов», показывающее развитость критериев самооценки; «гибкость», как способность перестраивать программу действий при изменении условий; «надёжность», указывающая на устойчивость регуляции при утомлении и помехах, и «настойчивость», характеризующая способность длительно удерживать цель.

Выбор именно этого диагностического инструмента обусловлен тем, что он теоретически обоснован субъектно-регуляторным подходом и обладает доказанной надёжностью для выявления особенностей саморегуляции и её динамики под воздействием психолого-педагогических программ. Получаемый с его помощью

профиль выявить наличный уровень саморегуляции и определить цели для развивающей работы, а также оценить эффективность проведённой программы, сравнив начальные и итоговые данные.

Таблица 1 - Диагностическая карта компонентов саморегуляции учебной деятельности

Компоненты саморегуляции учебной деятельности	Содержание компонента	Методы диагностики
Планирование целей	Индивидуальные особенности передвижения и удержания целей, уровень сформированности осознанного планирования деятельности. Умение ставить учебные цели, разбивать их на задачи.	просник «Стиль саморегуляции поведения» (СПМ, В.И. Моросанова), шкала «Планирование»; анализ истов целеполагания; наблюдение на этапе постановки учебной задачи.
Моделирование условий	Развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности и адекватности. Учёт временных, средовых и личностных факторов.	просник «Стиль саморегуляции поведения» (СПМ, В.И. Моросанова), шкала «Моделирование»; наблюдение за деятельностью в изменяющихся условиях; анализ учебных ситуаций.
Программирование действий	Индивидуальные особенности программирования исполнительских действий, способность разрабатывать пошаговые программы. Наличие продуманного алгоритма, а не хаотичных проб.	просник «Стиль саморегуляции поведения» (СПМ, В.И. Моросанова), шкала «Программирование»; анализ учебных планов и алгоритмов, составленных учащимися; наблюдение за ходом выполнения задания.
Оценивание результатов	Адекватность самооценки результатов деятельности и поведения, развитость и устойчивость субъективных критериев оценки. Умение соотносить результат с целью.	просник «Стиль саморегуляции поведения» (СПМ, В.И. Моросанова), шкала «Оценивание результатов»; анализ рефлексивных самоотчётов.
Гибкость	Способность перестраивать систему саморегуляции при изменении внешних и	просник «Стиль саморегуляции поведения»

	внутренних условий. Быстрота и адекватность коррекции планов.	СПМ, В.И. Моросанова), шкала «Гибкость»; наблюдение за реакцией на неожиданные трудности; моделирование проблемных учебных ситуаций.
надежность	устойчивость функционирования регуляторных процессов при помехах, помехе.	просник «Стиль саморегуляции поведения» СПМ, В.И. Моросанова), шкала «Надежность»; наблюдение за устойчивостью учебной активности (надежность); экспертные оценки; дневник самоконтроля.
настойчивость	способность к волевой мобилизации, к длительному удержанию усилия, к преодолению препятствий при достижении цели.	просник «Стиль саморегуляции поведения» СПМ, В.И. Моросанова), шкала «Настойчивость»; наблюдение за завершением трудных заданий; анализ удержания цели в проектной работе.
общий уровень саморегуляции учебной деятельности	интегральная характеристика сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции	просник «Стиль саморегуляции поведения» СПМ, В.И. Моросанова), шкала «общий суммарный балл»; обобщение данных наблюдений; анализ успешности выполнения комплексных учебных задач

Результаты диагностики:



Рисунок 1 – Уровень сформированности компонента «Планирование целей»

Способность к самостоятельному выдвижению и удержанию целей выражена слабо. Обучающийся принимает учебные задачи в готовом виде. Долгосрочные цели размыты, отсутствует их детализация по срокам и приоритетам. В учебной деятельности это проявляется пассивностью на этапе целеполагания и ожиданием внешнего руководства.



Рисунок 2 – Уровень сформированности компонента «Моделирование условий»

Трудности в выделении и учёте существенных внешних и внутренних условий достижения цели. Подросток не всегда замечает важные обстоятельства, способные повлиять на результат, плохо предвидит потенциальные помехи.



Рисунок 3 – Уровень сформированности компонента «Программирование действий»

Умение определять последовательность действий и выбирать способы решения находится на нижней границе нормы. В привычных ситуациях учащийся способен составить и выполнить план, однако при усложнении задачи или необходимости самостоятельно определить шаги нуждается во внешней поддержке, может проявлять неуверенность и непоследовательность.

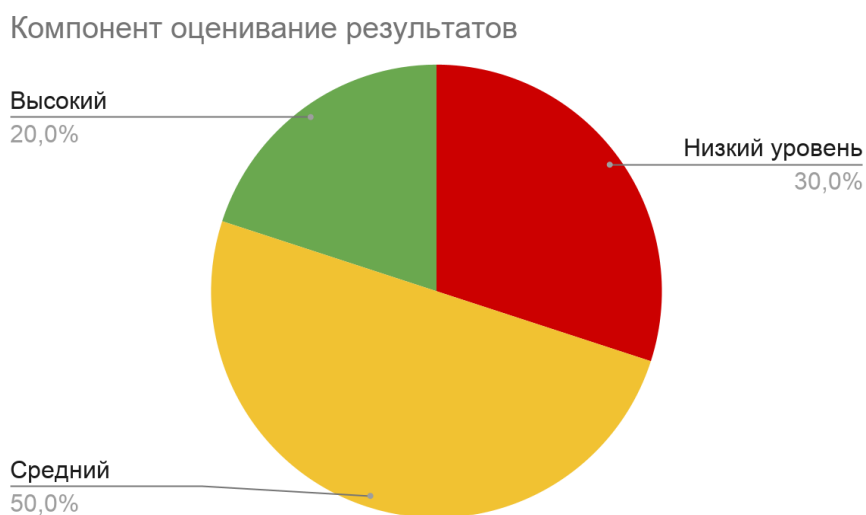


Рисунок 4 – Уровень сформированности компонента «Оценивание результатов»

Способность к оценке собственных результатов развита на среднем уровне. Подросток может сравнивать полученный итог с поставленной целью, замечать часть ошибок, но эта оценка не всегда стабильна и объективна. В ряде случаев

может проявляться как критичность, так и напротив, снисходительность к себе. Самооценка сильно зависит от внешней обратной связи и эмоционального состояния.

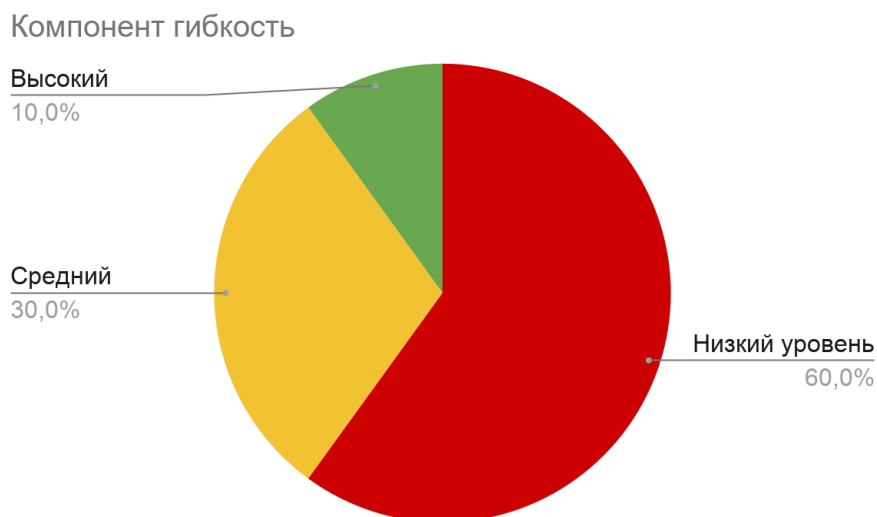


Рисунок 5 – Уровень сформированности компонента «Гибкость»

Наиболее проблемная зона. Регуляторная система плохо работает: при возникновении непредвиденных обстоятельств, помех или ошибок подросток с трудом перестраивает план и способы действий. Склонен придерживаться первоначальной схемы даже тогда, когда она перестаёт работать. В ситуациях неопределённости и стресса это может приводить к растерянности и отказу от деятельности.

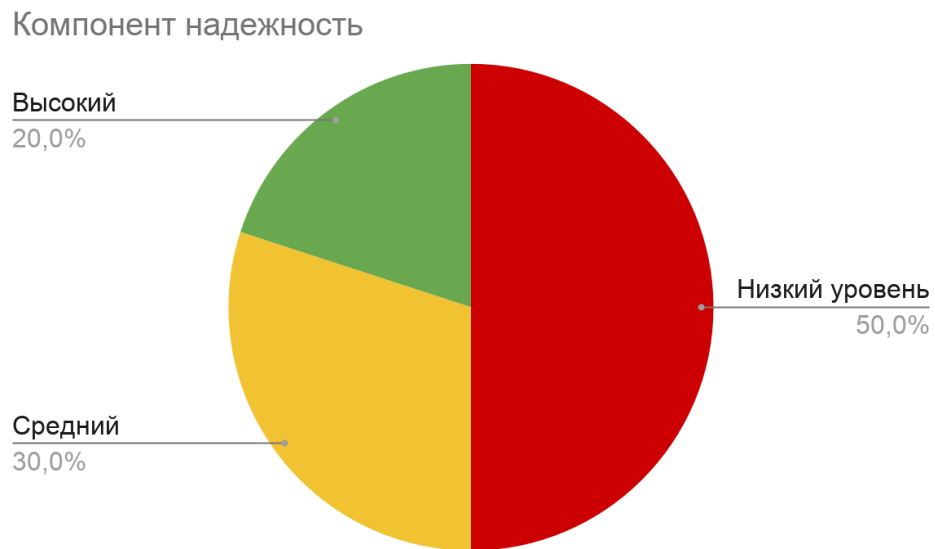


Рисунок 6 – Уровень сформированности компонента «Надежность»

Функционирование регуляторных процессов неустойчиво. Даже те звенья, которые работают на приемлемом уровне (программирование, настойчивость), под воздействием утомления, стресса или отвлекающих факторов могут давать сбои. Учащемуся трудно сохранять стабильный самоконтроль на протяжении длительного времени.

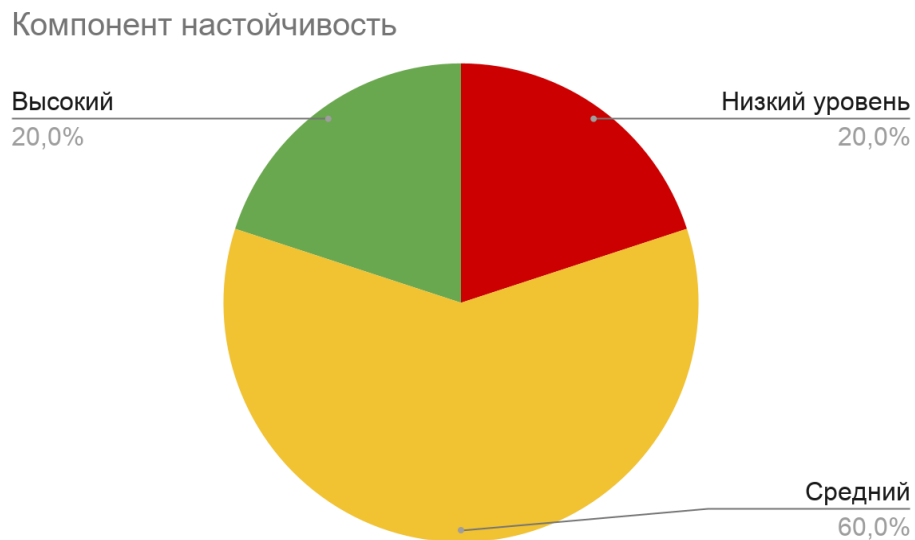


Рисунок 7 – Уровень сформированности компонента «Настойчивость»

Волевое усилие и способность доводить начатое до конца развиты умеренно. Подросток может проявлять упорство, однако эта способность непостоянна и сильно зависит от мотивации, интереса к деятельности и внешней поддержки. В монотонной или субъективно незначимой работе настойчивость снижается.

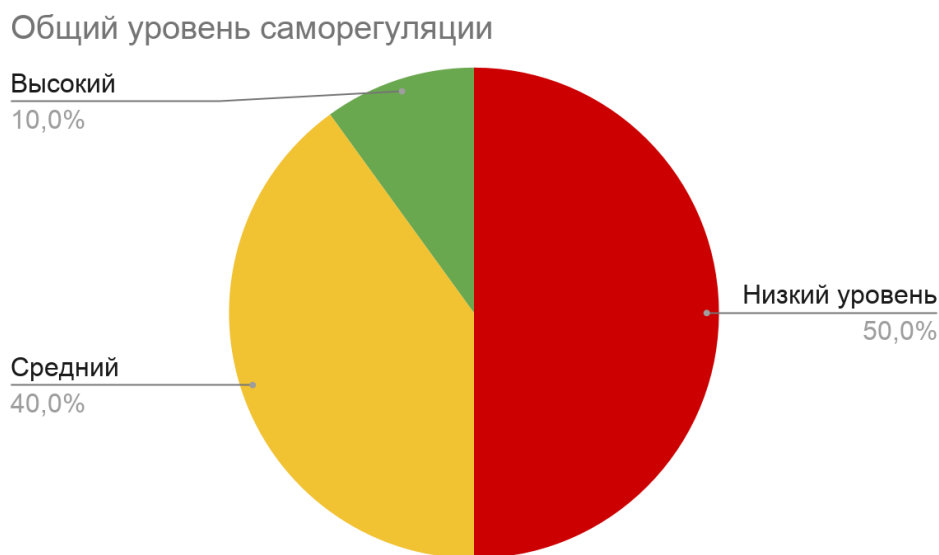


Рисунок 8 – Уровень сформированности «Общей саморегуляции»

В целом система осознанной саморегуляции функционирует на минимально приемлемом уровне. Характерна неравномерность и ненадёжность: большинство компонентов находятся в зоне низких или пограничных значений, а низкая гибкость делает всю систему уязвимой в нестандартных условиях.

Этот профиль можно описать как «неустойчивый тип саморегуляции с выраженными слабостями ориентировочных и адаптивных звеньев».

- Сохраненные компоненты: программирование и настойчивость. Оценивание результатов также находится на среднем уровне.

- Основные дефициты: низкая гибкость, низкое моделирование условий, низкое планирование целей, низкая надёжность. Это означает, что учащийся не может самостоятельно анализировать ситуацию, выделять существенные условия деятельности, гибко менять способы работы и стабильно удерживать самоконтроль.

Регуляция нормально только в стабильной, структурированной среде при внешней поддержке.

## **2.2 Программа развития саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса**

На основе выявленных дефицитов во время исследования была составлена программа развивающих занятий для обучающихся 9 класса «курс саморегуляции учебной деятельности». В программе были определены наиболее эффективные формы работы, а также была разработана структура планируемых мероприятий.

Цель программы: повышение уровня саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 классов через системное развитие её компонентов (планирования, моделирования, программирования, оценки, гибкости, надежности, настойчивости).

Задачи программы:

1. Актуализировать и систематизировать представления учащихся о структуре и значении саморегуляции учебной деятельности, её компонентах (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, надежность, настойчивость) и их роли в успешном обучении.

2. Сформировать умения осознанного учебного планирования: переводить внешние учебные требования в лично значимые цели, выстраивать пошаговые алгоритмы достижения, анализировать и учитывать значимые условия.

3. Обучить конкретным техникам самоконтроля, самооценки, своевременной коррекции учебных действий на основе рефлексии результатов и процесса учения.

4. Развить навыки саморегуляции: преодоление учебной прокрастинации, управление вниманием, мобилизация усилий, применение приёмов эмоциональной стабилизации в ситуациях учебного стресса и экзаменационной тревожности.

5. Повысить уровень гибкости в регуляции учебной деятельности, способность адаптировать освоенные регулятивные стратегии к изменяющимся условиям и разным учебным задачам.

6. Оценить эффективность тренинговой программы.

Форма реализации программы: групповая.

Основные методы и приёмы:

- игровые и имитационные методы;
- формирующее оценивание и рефлексивные;
- групповая дискуссия;
- методы визуализации и арт-терапии.

Ожидаемые результаты:

В результате реализации программы, обучающиеся 9 класса:

- осознают значение саморегуляции учебной деятельности, понимают роль каждого её компонента в достижении учебных целей;
- научатся постановке учебных целей, разработки пошаговых планов и алгоритмов действий, анализа значимых условий;
- научатся применять техники самоконтроля, критериальной самооценки и своевременной коррекции учебных действий на основе рефлексии;
- разовьют навыки волевой саморегуляции и управления вниманием, освоят стратегии преодоления прокрастинации и снижения экзаменационной тревожности;
- повысят уровень самостоятельности и гибкости в организации учебной деятельности;
- перенесут сформированные умения на текущую учёбу.

Таблица 2 - Таблица ожидаемых результатов по модулям

Модуль	Занятия	Ожидаемые результаты
Модуль 1. «Целевой старт: от учебной задачи к личной цели»	Занятие 1. «Моя учебная задача как ресурс»	Обучающийся определяет не менее 3–5 учебных тем, вызывающих у него наибольшее напряжение, и сопоставляет их по степени важности для ОГЭ и

		<p>обственному уровню владения.</p> <p>формулирует недельные учебные цели (конкретные, измеримые, достижимые, реалистичные, с привязкой ко времени) в контексте общих намерений.</p>
	<p>Концепция 2. «Планирую победу: от хаоса к системе»</p>	<p>анализирует типичные ошибки учебного планирования и приводит примеры из собственного опыта.</p> <p>разрабатывает технологическую карту для конкретной учебной задачи, включающую пошаговый план, ресурсы, сроки и критерии выполнения.</p>
<p>Модуль 2. «Анализ и программирование: действовать с умом»</p>	<p>Концепция 3. «Вижу условия - действую точно»</p>	<p>выделяет существенные условия учебной задачи, отсеивает нерелевантную информацию и формулирует запрос на недостающие данные.</p> <p>создаёт письменный алгоритм (пошаговую инструкцию) для типового учебного действия (решение уравнения, написание эссе, работа с текстом) объёмом не менее 5 шагов.</p> <p>проверяет алгоритм партнёра по заданным критериям и корректирует его при необходимости.</p>
	<p>Концепция 4. «Гибкость в работе: план Б и точка отхода»</p>	<p>модифицирует исходный учебный план при изменении внешних условий (перенос консультации, отсутствие учителя, потеря материалов) предлагает не менее двух альтернативных вариантов действий.</p> <p>определяет «точку входа» (самое лёгкое, доступное действие) для начала работы над новым предметом и использует её при учебных затруднениях.</p> <p>оставляет «Гибкий учебный контракт» с собой, где прописаны основной план и не менее двух запасных вариантов действий на случай срыва графика.</p>

<p>модуль 3. «Надежность и оценка: внутренний навигатор»</p>	<p>яние 5. «Самоконтроль: внешнего к внутреннему»</p>	<p>азличает внешние и внутренние источники контроля в учёбе и приводит примеры перехода от позиции «меня контролируют» к позиции «я себя контролирую».</p> <p>ыполняет учебное задание с громким проговариванием каждого шага и сверяет с эталоном (через чек-лист).</p> <p>использует систему цветowych сигналов (зелёный уверен, жёлтый сомневаюсь, красный нужна помощь) для непрерывного мониторинга собственного понимания в ходе решения.</p>
	<p>яние 6. «Оценка без пресса: критерии успеха»</p>	<p>амостоятельно оценивает свою работу по данному рубриктору и сравнивает самооценку с оценкой товарища (или эталоном), объясняя расхождения.</p> <p>нализирует ошибку как индикатор недостаточно развитого компонента саморегуляции («просел» анализ условий, контроль, коррекция и т.д.).</p>
<p>модуль 4. «Воля и коррекция: доводим до результата»</p>	<p>яние 7. «Побеждаем прокрастинацию»</p>	<p>ыявляет личные «дофаминовые ловушки» (соцсети, быстрые удовольствия), мешающие учебной работе, и составляет список из 3–5 «полезных переключений» (прогулка, дыхание, водные процедуры).</p> <p>рименяет технику «Швейцарский сыр»: деконструирует пугающую учебную тему на мельчайшие шаги (по 5–10 минут) и выполняет не менее двух таких шагов с фиксацией прогресса.</p> <p>ценивает изменение субъективной сложности задачи после применения техники.</p>
	<p>яние 8. «Коррекция на ходу: когда что-то пошло не так»</p>	<p>сваивает 1–2 дыхательные и телесные техники быстрого восстановления контроля («стоп-кран для паники») и демонстрирует их применение в</p>

		<p>оделируемой стрессовой ситуации.</p> <p>проводит «анализ полёта» реальной учебной неудачи (например, низкая оценка (пробник) по цепочке: цель → условия → программа → исполнение → контроль → оценка → коррекция; формулирует конкретные корректирующие действия.</p>
<p>модуль 5. «Интеграция: мой личный регуляторный профиль»</p>	<p>занятие 9. «Собираю свой конструктор саморегуляции»</p>	<p>исполняет индивидуальную «Карту саморегуляции», выделяя сильные и слабые регуляторные компоненты (целеполагание, планирование, моделирование условий, программирование, контроль, оценка, коррекция, настойчивость).</p> <p>разрабатывает не менее 3 намерений в формате «Если... То...» для типичных учебных ситуаций (защита от отвлечений, запуск работы, преодоление усталости).</p>
	<p>занятие 10. «Генеральная репетиция и контракт с собой»</p>	<p>включает с собой «Контракт», где описаны: цели, план действий, способы поддержки и внешние ресурсы помощи.</p> <p>повторно заполняет опросник саморегуляции учебной деятельности и сравнивает результаты с входной диагностикой, фиксирует динамику.</p>

### Модуль 1. «Целевой старт: от учебной задачи к личной цели»

(Компоненты: планирование)

#### Занятие 1. «Моя учебная цель как ресурс»

Цель: развитие умений осознанной постановки учебных целей и анализа условий их достижения.

- Методика «Учебный термометр»: ежедневная самооценка уровня готовности к учебной работе и тревоги, связанной с ОГЭ (шкала 1–10). Фиксация в дневнике саморегуляции.

- Упражнение «Карта моих учебных трудностей»: выделение предметов и тем, вызывающих наибольшее напряжение. Распределение по двум осям: «важность для экзамена» и «мой текущий уровень». Определение приоритетов.

- Переформулировка общих учебных намерений в конкретные, измеримые, достижимые, реалистичные и привязанные ко времени цели на неделю.

- Введение «Регуляторного маршрута»: учащиеся получают визуальный образ полного цикла саморегуляции.

Занятие 2. «Планирую победу: от хаоса к системе»

Цель: формирование навыков учебного планирования и моделирования значимых условий.

- Дискуссия «Почему мой план провалился?»: анализ типичных ошибок учебного планирования.

- Практикум «Технологическая карта ученика»: на примере учебной задачи ученики разрабатывают пошаговый план с указанием ресурсов, сроков и критериев выполнения.

- Освоение метода «Обратное планирование»: от желаемого результата к сегодняшнему дню - выстраивание цепочки промежуточных шагов.

Модуль 2. «Анализ и программирование: как действовать с умом»

(Компоненты: моделирование, программирование)

Занятие 3. «Вижу условия - действую точно»

Цель: развитие умения анализировать учебную ситуацию и выстраивать программу действий.

- Игра «Регуляторный детектив»: анализ учебных ситуаций с недостаточными или избыточными данными. Ученики учатся выделять условия задачи, отсеивать лишнее, запрашивать недостающую информацию.

- Техника «Алгоритмизация»: создание пошаговых инструкций для типовых учебных действий. Обмен алгоритмами в парах и их проверка.

- Упражнение «Программа на день»: составление программы подготовки к учебному дню с учётом выявленных индивидуальных условий.

#### Занятие 4. «Гибкость в учёбе: план Б и точка входа»

Цель: повышение гибкости учебного планирования.

- Методика «Лабиринт»: групповая работа с учебным кейсом, в котором неожиданно меняются условия. Учащиеся тренируются быстро перестраивать программу действий.
- Техника «Точка входа»: выделение лёгких, действий для начала работы над сложным предметом.
- Создание «Гибкого учебного контракта» с самим собой: прописывание не только основного плана, но и запасных вариантов.

#### Модуль 3. «Надежность и оценка: внутренний навигатор»

(Компоненты: надежность, оценивание результатов)

#### Занятие 5. «Самоконтроль: от внешнего к внутреннему»

Цель: развитие навыков текущего самоконтроля в учебной деятельности.

- Дискуссия «Кто следит за моей учёбой?»: осознание внешних и внутренних источников контроля.
- Тренировка «Пошаговый самоконтроль»: выполнение учебного задания с проговариванием каждого шага и сверкой с эталоном. Использование чек-листов.
- Методика «Сигнальные карточки»: в ходе решения заданий ученики используют цветовые сигналы, что тренирует непрерывный мониторинг понимания.

#### Занятие 6. «Оценка без стресса: критерии успеха»

Цель: формирование адекватной самооценки учебных результатов на основе критериев.

- Практикум «Самооценивание по критериям»: проверка собственной работы с использованием созданного рубрикатора. Сравнение самооценки с оценкой товарища и эталоном.
- Техника «Оценка как точка роста»: анализ ошибок не как провала, а как источника информации о том, какой компонент саморегуляции «просел».
- Создание «Папки учебных достижений»: начало формирования портфолио, куда будут складываться работы с самооценкой и комментариями.

#### Модуль 4. «Воля и коррекция: доводим до результата»

(Компоненты: настойчивость)

Занятие 7. «Побеждаем прокрастинацию»

Цель: укрепление волевой саморегуляции и самостоятельности в учёбе.

- Эксперимент «Дофаминовая ловушка»: обсуждение влияния соцсетей и быстрых удовольствий на учебную мотивацию. Составление списка «полезных переключений».

- Техника «Швейцарский сыр» для самых сложных предметов: декомпозиция пугающей темы на мельчайшие шаги и последовательное их выполнение с фиксацией прогресса.

Занятие 8. «Коррекция на ходу: когда что-то пошло не так»

Цель: развитие умения гибко корректировать учебные действия и сохранять самообладание.

- Упражнение «Стоп-кран для паники»: дыхательные и телесные техники быстрого восстановления контроля при столкновении с неожиданной трудностью на уроке или экзамене.

- Методика «Анализ полёта»: разбор реальных учебных неудач цепочке «цель – условия – программа – исполнение – контроль – оценка – коррекция».

Формулировка конкретных корректирующих действий.

#### Модуль 5. «Интеграция: мой личный регуляторный профиль»

(Компоненты: все компоненты, общий уровень саморегуляции учебной деятельности)

Занятие 9. «Собираю свой конструктор саморегуляции»

Цель: интеграция всех компонентов в индивидуальную систему саморегуляции учебной деятельности.

- Рефлексивная мастерская «Мои сильные и слабые звенья»: на основе предыдущих занятий каждый участник определяет, какие регуляторные компоненты у него развиты лучше, а какие требуют усиления. Заполнение индивидуальной «Карты саморегуляции».

- Техника «Если... То...» для типичных учебных ситуаций: разработка серии намерений для защиты от отвлечений, для начала работы, для преодоления усталости.

- Создание «Капсулы учебной устойчивости»: 1) моя главная цель на период подготовки; 2) проверенный алгоритм действий при столкновении с трудной задачей; 3) две личные техники быстрой мобилизации; 4) критерии, по которым я пойму, что работаю эффективно.

Занятие 10. «Генеральная репетиция и контракт с собой»  
Цель: закрепление достигнутого уровня саморегуляции учебной деятельности и перенос стратегий в реальную образовательную практику.

- Методика «Письмо из будущего»: визуализация дня после успешной сдачи экзаменов. Написание самому себе благодарственного письма с перечислением тех учебных привычек и регуляторных стратегий, которые помогли достичь результата.

- Упражнение «Контракт с собой»: формализация намерений в виде личного документа, где прописаны цели, план действий, способы самоподдержки и внешние ресурсы помощи.

- Выходная диагностика: повтор опросника саморегуляции

### **2.3 Оценка результативности проведения программы**

Психолого-педагогическая работа по повышению уровня саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса проводилось на базе МАОУ СШ №121 г. Красноярска на обучающихся 9 класса (15-16 лет). После проведения психолого-педагогической программы и проведения повторной диагностики результаты вторичной диагностики выглядят следующим образом:

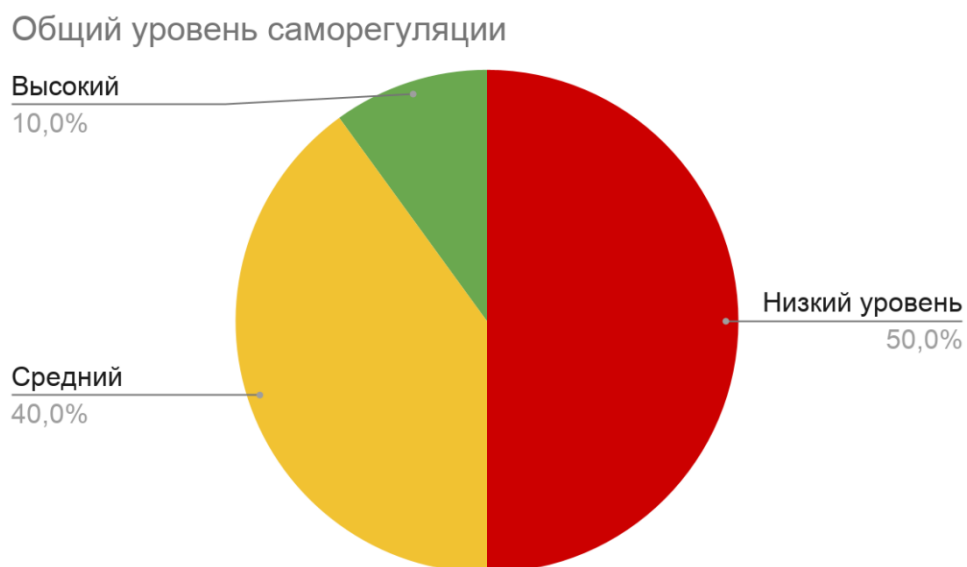


Рисунок 9 – Уровень сформированности «Общей саморегуляции» до проведения программы



Рисунок 10 – Уровень сформированности «Общей саморегуляции» после проведения программы

Распределение уровней изменилось с средне-низкого (50% – низкий, 40% – средний) на средний уровень (60%) и уменьшением низкого (30%).

Сравнительный анализ диаграмм говорит о эффективности разработанной программы. Зафиксировано повышение уровня общей саморегуляции учебной деятельности, выразившееся в переходе значительной части учащихся из категории «низкий уровень» в категорию «средний уровень».

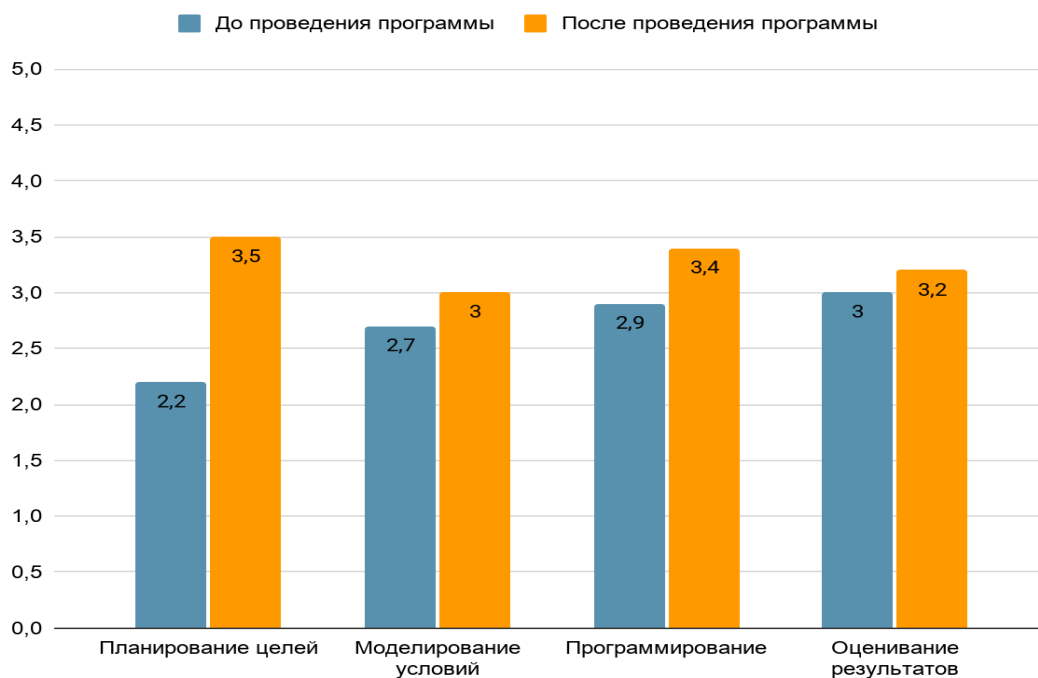


Рисунок 11 – Сравнительная диаграмма, направленная на изучение динамики операционально-когнитивных компонентов саморегуляции

После проведения психолого-педагогической программы мы видим, что показатели по шкале «Планирование целей» продемонстрировали положительную динамику. Средний балл увеличился с 2,2 до 3,5. Это указывает на то, что у учащихся сформировалась потребность в планировании учебных дел: они стали чаще и детальнее продумывать последовательность шагов при подготовке к урокам, контрольным и экзаменационным заданиям.

По шкале «Моделирование условий» также зафиксирован прирост. Среднее значение поднялось с 2,7 до 3 баллов. Это говорит о развитии способности выделять

условия достижения цели как во внешней среде, так и в собственном состоянии. Подростки стали лучше оценивать обстоятельства учебной ситуации: замечать факторы, отвлекающие от занятий, более адекватно определять необходимый объем времени и ресурсов для выполнения конкретного задания.

Рост обнаружен и по шкале «Программирование». Средний балл изменился с 2,9 до 3,4. Учащиеся стали более тщательно продумывать способы своих действий и последовательность операций для достижения намеченного.

По шкале «Оценивание результатов» также отмечена положительная динамика. Средний балл вырос с 3 до 3,2. Это свидетельствует о развитии у подростков адекватной, критериально опосредованной самооценки. Они стали более объективно сравнивать полученные учебные результаты с поставленными целями, замечать и анализировать причины рассогласований.

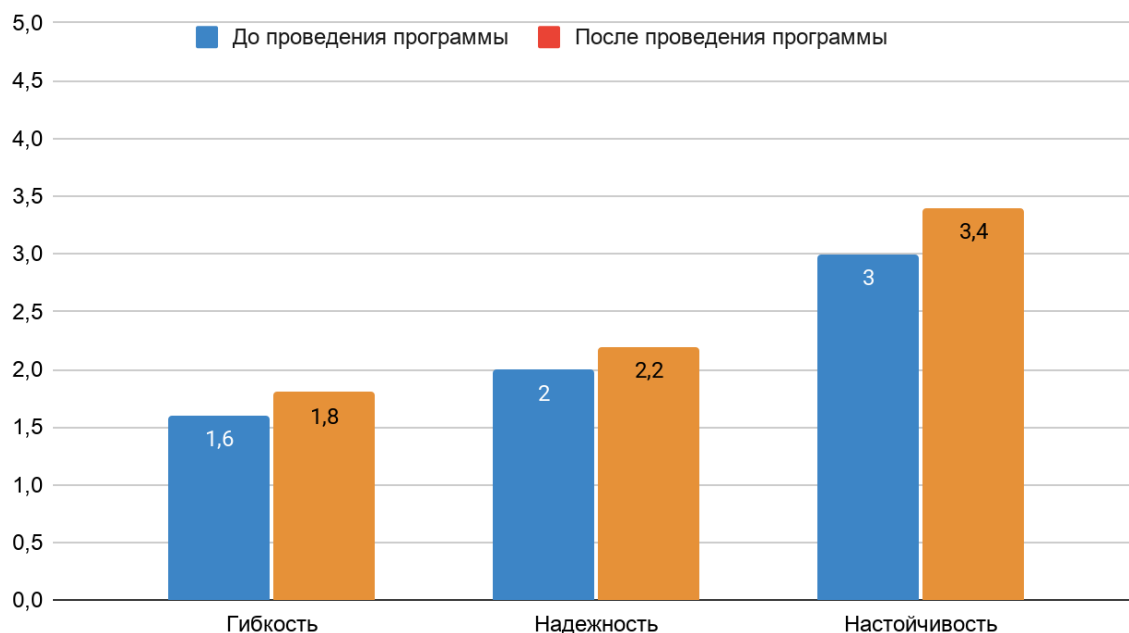


Рисунок 12 - Сравнительная диаграмма, направленная на изучение динамики личностно-регуляторных компонентов саморегуляции

Показатели шкалы «Гибкость» возросли с 1,6 до 1,8. До проведения программы учащиеся в случае неудачи или изменения условий терялись и прекращали деятельность, то после ее завершения они демонстрировали более

высокую способность перестраивать план действий, вносить коррективы в способы работы, находить альтернативные пути решения учебной задачи без снижения качества и мотивации.

Позитивный сдвиг зафиксирован и по шкале «Надёжность». Средний балл повысился с 2 до 2,2. Эта шкала отражает устойчивость регуляторных процессов в условиях повышенной нагрузки, помех и нарастающего утомления. Рост показателя свидетельствует о том, что учащиеся стали реже «выпадать» из запланированной учебной активности при возникновении непредвиденных обстоятельств или усталости.

«По шкале «Настойчивость» также выявлен прирост. Средний балл увеличился с 3 до 3,4. Это указывает на возросшую способность подростков к длительному удержанию учебной цели и доведению начатого дела до завершения, несмотря на внутреннее сопротивление. В поведении это проявилось в сокращении случаев, когда подготовка к контрольной бросалась на середине, а также в более систематическом выполнении домашних заданий без давления со стороны взрослых.

## Выводы по главе 2

Вторая глава исследования была посвящена эмпирическому изучению уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 класса, а также разработке, внедрению и оценке результативности психолого-педагогической программы, направленной на его повышение. Исследование проводилось на базе МАОУ СШ №121 г. Красноярска, выборку составили 23 обучающихся 15–16 лет. Основным методом диагностики выступил опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), позволяющий оценить как общий уровень осознанной саморегуляции, так и профиль ее отдельных компонентов: планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов, гибкости, надежности и настойчивости.

Результаты констатирующего этапа диагностики позволили составить профиль регуляторных особенностей девятиклассников. Как показал анализ, общий уровень саморегуляции в группе (2,5 балла) находится на нижней границе среднего и характеризуется неравномерностью развития отдельных звеньев. Было установлено, что наиболее проблемными зонами являются планирование целей (2,2 балла, низкий уровень) и моделирование значимых условий (2,7 балла, низкий уровень), что говорит о слабой способности учащихся к самостоятельному выдвижению и удержанию учебных целей, а также к анализу обстоятельств, нужных для их достижения. Наибольший дефицит зафиксирован по шкале «Гибкость» (1,6 балла, критически низкий уровень), что указывает на неспособность быстро перестраивать план и способы действий при изменении ситуации. Низким также оказался показатель надежности (2,0 балла), что делает процесс саморегуляции неустойчивым к стрессовым факторам и утомлению. Относительно сохранными компонентами выступили программирование (2,9 балла), оценивание результатов (3,0 балла) и настойчивость (3,0 балла), однако все они находятся на среднем уровне или на границе с низким, что не позволяет считать их полноценной опорой для компенсации выявленных дефицитов. В целом, полученный профиль

был охарактеризован как «неустойчивый тип саморегуляции с выраженными дефицитами ориентировочных и адаптивных звеньев», что делает учащихся уязвимыми в ситуациях новизны, неопределенности и повышенной ответственности, типичных для периода подготовки и сдачи ОГЭ.

С опорой на данные диагностики была разработана и внедрена программа развивающих занятий «Курс саморегуляции учебной деятельности». Ее целью стало системное развитие всех компонентов. Программа была сделана по модульному принципу и включала пять блоков: от постановки целей и анализа условий через алгоритмизацию действий и тренировку гибкости к улучшению волевой регуляции. Основными принципами реализации выступили системность, опора на реальную учебную деятельность учащихся, создание безопасной и поддерживающей среды, а также учет возрастных особенностей подростков. Арсенал методов включал когнитивно-поведенческие техники, игровое моделирование учебных ситуаций, формирующее оценивание, групповые дискуссии.

Оценка результативности программы осуществлялась на основе сравнения данных входной и выходной диагностики. Сравнительный анализ показал положительную динамику по всем измеряемым шкалам, что подтверждает эффективность разработанной программы. Значительный прирост отмечен по шкале «Планирование целей» (с 2,2 до 3,5 балла), что является переходом от низкого к среднему уровню и свидетельствует о формировании у учащихся потребности в выстраивании учебной перспективы. Сдвиг зафиксирован также по шкалам «Программирование» (с 2,9 до 3,4 балла) и «Настойчивость» (с 3,0 до 3,4 балла), что говорит о возросшей способности продумывать способы действий и длительно удерживать учебную цель без внешнего давления. По шкалам «Моделирование условий», «Оценивание результатов», «Гибкость» и «Надёжность» прирост оказался менее выраженным (в пределах 0,2–0,3 балла), однако сам факт позитивного сдвига по наиболее дефицитарным из них - гибкости и надёжности указывает на верное направление развивающей работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было посвящено актуальной для современного образования проблеме - развитию саморегуляции учебной деятельности обучающихся 9 классов. Противоречие между высокой значимостью развитых регуляторных компетенций для автономной, долгосрочной и стрессоустойчивой учебной деятельности и недостаточным уровнем их сформированности у выпускников основной школы получило своё разрешение через теоретически обоснованную и экспериментально проверенную психолого-педагогическую программу.

В рамках исследования был проведён теоретический анализ научной литературы. Он позволил установить, что саморегуляция представляет собой интегративную метакогнитивную способность, включающую циклическую систему осознанных процессов - от целеполагания и моделирования условий до контроля, оценки и коррекции. Систематизация подходов (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, деятельностный подход) показала, что данная способность является ключевым новообразованием учебной деятельности и одновременно метапредметным результатом.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ СШ №121 г. Красноярска, выборка состояла из 23 обучающихся 9 класса. Нами был выявлен актуальный уровень саморегуляции учебной деятельности при помощи опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. Первичная диагностика обнаружила, что общий уровень саморегуляции находится на нижней границе среднего. Было установлено, что учащиеся способны к действиям по готовому алгоритму, но испытывают значительные трудности в самостоятельном анализе условий, перестройке планов и поддержании устойчивого самоконтроля в ситуациях стресса и неопределённости. Полученный результат послужил целью для проектирования развивающей программы.

Нами была разработана программа «Курс саморегуляции учебной деятельности», которая была выстроена модульно и включала все компоненты саморегуляции: от становления целеполагания и анализа условий до тренировки гибкости, регуляции. Занятия проводились в групповой форме с созданием безопасной, поддерживающей среды, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности подростков.

Был проведен сравнительный анализ динамики и оценка эффективности программы на основе сравнения данных входной и выходной диагностики. Зафиксирована положительная динамика по всем измеряемым шкалам. Наиболее большой прирост достигнут по планированию целей, программированию и настойчивости. Полученные результаты подтверждают гипотезу: специально выявленный исходный уровень саморегуляции и разработанная на его основе комплексная психолого-педагогическая программа действительно способствуют развитию регуляторных компетенций учащихся 9-го класса.

Таким образом, все исследовательские задачи решены, цель работы достигнута. Разработанная программа доказала свою эффективность.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. – № 2, 4.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996.
7. Джонсон Д.У., Джонсон Р.Т., Холубек Э.Дж. Обучение в сотрудничестве. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 2001.
8. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании. – М.: Юрайт, 2020.
9. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – 2-е изд. – М.: Логос, 2000.
11. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006.
12. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980.
13. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. – 2008. – № 3.
14. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.

15. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. – 5-е изд. – М.: УРАО, 1998.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
17. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. – 3-е изд. – М.: Ось-89, 2001.
18. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975.
19. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 2001.
20. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. «Осознанная саморегуляция и школьная вовлечённость как ресурсы субъективного благополучия обучающихся»// Психологический журнал. – 2024. – Т. 31, № 4.
21. Новикова Т.Г. Портфолио как форма оценивания индивидуальных достижений учащихся // Профильная школа. – 2004. – № 2.
22. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
23. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. – М.: Академия, 2002.
24. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.
25. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007.
26. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Академия, 2015.
27. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2008.
28. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007.
29. Прутченков А.С. Тренинг личностного роста. – М.: Новая школа, 1993.

30. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Ось-89, 2006.
31. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2007.
32. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. – ЗГУ, 1992.
33. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
34. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998.
35. Третьяков П.И. Управление школой по результатам. – М.: Новая школа, 1997.
36. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287.
37. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989.
38. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1997.
39. Хлебников В.А. Внутренняя оценка качества образования: теория и практика. – М.: АПК и ППРО, 2012.
40. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001.