

Формирование учителями стратегий учения школьников

Чернышова Н.А.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9151-7181>, e-mail: ChernyshovaNA2@newtech.mos.ru

Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования определены требования к результатам освоения общеобразовательной программы (то, чему учить) и предметные области (то, где могут формироваться данные образовательные результаты). Однако методы, способы обучения данным компетенциям не предложены. Несмотря на очевидную необходимость развития навыков саморегуляции учения, в т.ч. стратегий учения, в содержании образования по-прежнему отсутствуют элементы, которые их развивают. Целью данного исследования было выявление связи развития стратегий учения у школьников с применением учителями методов, направленных на формирование данных навыков. Выборку исследования составили 1807 обучающихся 10 московских школ из 8 и 10 классов, среди которых был проведен опрос, и 91 учитель, которые приняли участие в фокус-группах. Выдвигалась гипотеза, что внимание учителей к саморегуляции связано с развитием стратегий учения школьников. При обработке результатов были применены следующие методы: регрессионный и контент-анализ. Получены парадоксальные результаты: чем меньше внимания учителя уделяют развитию стратегий учения, тем более они развиваются у школьников. На основе анализа полученных результатов предложена модель формирования учителями стратегий учения школьников в современной образовательной среде.

Ключевые слова: стратегии учения, саморегуляция учения, мотивация, универсальные учебные действия, методы обучения, современная образовательная среда.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-313-90074.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Е.В. Чернобай и Департамент образования и науки города Москвы.

Для цитаты: Чернышова Н.А. Формирование учителями стратегий учения школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 95–109. DOI:10.17759/psyedu.2020120306

Formation by teachers of school students' learning strategies

Natalia A. Chernyshova

National Research University Higher School of Economics (NRU HSE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9151-7181>, e-mail: ChernyshovaNA2@newtech.mos.ru

Federal state educational standards for general education define the requirements for the results of mastering a general educational program (what to teach) and subject areas (where these educational results can be formed). However, methods, learning and teaching technologies for these competencies are not proposed. Despite of the obvious need to develop the self-regulation skills of learning, there are still no elements in the educational content that develop them. The article proposes a new approach to the design of the learning process focused on increasing motivation and developing school students' learning strategies. The approach is based on a study conducted in 10 Moscow schools among students 8-10 grades and their teachers. The data was collected through a survey and focus groups. The purpose of this study was to identify the relation between the development of learning strategies and teachers' methods aimed at the formation of these learning skills. Paradoxical results were obtained: the less attention teachers pay to the teaching of learning strategies, the more they are developed among school students. Paradoxical results have been obtained: the less attention teachers pay to the development of learning strategies, the more they develop in school students. Based on the results analysis, a model for the formation of school students' strategies in modern educational environment.

Keywords: learning strategies, learning self-regulation, motivation, universal educational actions, teaching methods, modern educational environment.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-313-90074.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection the scientific supervisor Chernobaj E.V. and Moscow Department of Education and Science.

For citation: Chernyshova N.A. Activity Formation by teachers of school students' learning strategies. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 95–109. DOI:10.17759/psyedu.2020120306 (In Russ.).

Введение

Еще несколько лет назад такие слова, как целеполагание, тайм-менеджмент, самоэффективность, рефлексия, звучали только в бизнес-структурах, реже – в высших учебных заведениях, но в последние годы все это становится неотъемлемой частью уже школьных ступенек образования как фундамент, закладывающийся с самого детства.

Однако, несмотря на очевидную необходимость развития навыков саморегуляции учения,

в содержании образования по-прежнему отсутствуют элементы, которые развивают эти самые умения. Требования к результатам освоения основной образовательной программы, определенные в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО), включают формирование универсальных учебных действий (УУД), которые отнесены к блоку метапредметных результатов освоения основной образовательной программы и направлены в том числе на развитие индивидуальной учебной самостоятельности. А.Г. Асмолов [4] универсальные учебные действия определяет как способность субъекта учебной деятельности к самосовершенствованию и саморазвитию через приобретение социального опыта. Соответственно, основной задачей учителя становится развитие у обучающихся компетенции «умение учиться».

ФГОС ОО выделяют четыре вида УУД:

- личностные, определяющие систему ценностных ориентаций;
- регулятивные, включающие в себя целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и т.д.;
- познавательные, предполагающие развитие навыков работы с информацией: поиск, обработку, использование;
- коммуникативные, способствующие формированию навыков вербального и невербального общения в совместной деятельности.

Основой выделения базовых УУД послужили концепция структуры и динамики психологического возраста (Л.С. Выготский), теория периодизации психического развития ребенка (Д.Б. Эльконин), теория задач развития (Р. Хевигхерст) [1].

Таким образом, ФГОС ОО определены требования к результатам (то, чему учить) и предметные области (то, где могут формироваться данные УУД). Однако методы, способы обучения данным компетенциям так же, как и единые контрольно-измерительные материалы, не предложены. На сегодняшний день существует ряд работ, посвященных проектированию УУД, однако разработка формирующей методики и оценочного инструментария возложена на образовательные организации. Нормативные документы оставляют за учителем право выбора способов обучения, способствующих развитию данных навыков. В итоге учителя фактически сталкиваются с проблемой непонимания, как и с помощью чего обучать? И в данном случае эти вопросы необходимо развести, они не синонимичны. Первый – определяет методы обучения, второй – техники формирования УУД, т.е. что способствует развитию УУД и как этому обучить.

С точки зрения содержательного наполнения наибольший интерес для исследования представляют регулятивные УУД. На сегодняшний день разработан ряд рекомендаций, как правильно выстроить урок, чтобы охватить все стадии регулятивных учебных действий [1; 4; 5]. При этом у школьников отсутствует целостное представление об этих УУД. Проще говоря, обучающиеся не понимают, какую информацию, помимо учебного материала, до них пытается донести учитель, они обучаются чему-то, не зная, что это такое. В связи с этим становится очевидной необходимость определения для обучающихся учебного аппарата, операционализация учебных действий и их разъяснение на доступном для обучающихся языке в соответствии с их возрастными особенностями.

Методы исследования

В исследовании были применены следующие методы:

1. Психодиагностический:

- опросник мотивационных стратегий учения – Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), разработанный Pintrich P.R., Wolters C.A. и Baxter G.P.;
- авторский опросник «Стратегии учения», разработанный на основе анкет международных сравнительных исследований TIMSS и PISA для России и опросника MSLQ.

2. Качественные:

- глубинные полуструктурированные интервью;
- фокус-группы.

3. Статистические:

- факторный анализ;
- регрессионный анализ;
- контент-анализ.

Для более четкого понимания сложившейся в современной образовательной среде ситуации в декабре 2018 года было проведено исследование, посвященное изучению методов обучения, применяемых учителями, и степени развития мотивации и стратегий учения у московских школьников.

Выдвигались следующие гипотезы:

1. Чем больше внимания учитель уделяет обучению школьников стратегиям учения, тем шире становится круг применяемых обучающимися стратегий учения.
2. Выбор стратегий учения школьниками обусловлен наличием или отсутствием у них долгосрочной цели.

Предметом исследования выступали стратегии учения школьников как важнейшая составляющая саморегулируемого учения.

Стратегии учения рассматриваются как основной компонент саморегуляции учения и интерпретируются как совокупность используемых образовательных ресурсов и техник учения, объединенных долгосрочной целью и осознанно применяемых в процессе саморегуляции.

В исследовании приняли участие 1807 обучающихся 10 московских школ 8 и 10 классов. Все 10 школ были выбраны случайно и занимали позиции со 150 по 200 в рейтинге московских школ. Таким образом, можно говорить об относительно равных условиях их деятельности. В табл. 1 представлена описательная статистика по школам.

Таблица 1

Описательная статистика участников исследования

№ школы (усл.)	8 класс			10 класс			Всего
	Девочки	Мальчики	Всего	Девочки	Мальчики	Всего	
1	77	60	137	54	32	86	223
2	7	7	14	26	16	42	56

3	71	51	122	33	22	55	177
4	45	41	86	41	36	77	163
5	10	7	17	20	14	34	51
6	96	69	165	56	43	99	264
7	86	55	141	59	29	88	229
8	81	66	147	46	29	75	222
9	147	99	246	72	52	124	370
10	14	15	29	11	12	23	52
Общий итог	634	470	1104	418	285	703	1807

В то же время с учителями, ведущими занятия у данных параллелей, были проведены 13 фокус-групп. Состав каждой группы варьировался от 5 до 10 человек. Всего в исследовании принял участие 91 учитель. Группы были сформированы из классных руководителей и учителей-предметников, ведущих занятия в параллелях 8 и 10 классов, т.е. у опрашиваемых школьников. Длительность проведения каждой фокус-группы составляла от 25 до 50 минут в зависимости от открытости и предрасположенности респондентов. Интервью включало в себя 13 вопросов о методах, применяемых учителями и направленных на развитие у обучающихся универсальных учебных действий стратегий учения и мотивации. Важным условием такого формата интервью было – задействовать в дискуссии каждого участника группы.

По итогам интервью с учителями школы были разделены на 3 категории: уделяющие слабое, среднее и значительное внимание мотивации обучающихся и развитию у них стратегий учения. К первой группе были отнесены школы, учителя которых не имеют представление о том, что такое стратегии учения, и даже на интуитивном уровне не применяют методов обучения, способствующих их развитию. В последнюю группу вошли школы, где учителя имеют четкое понимание о стратегиях учения, мотивации и целенаправленно их развивают. Соответственно, часть школ также заняла среднюю позицию.

Для оценки стратегий учения школьников был использован опросник MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), разработанный американскими исследователями [21], а впоследствии переведенный и адаптированный для обучающихся с учетом особенностей российской школы. Апробация данного опросника была проведена на базе 10 школ Республики Марий Эл.

В статье [10] по итогам факторного анализа было выделено 5 групп переменных, в числе которых:

1. Блок «Мотивация»:

- ценностные стратегии (фактор 1, включающий цели и задачи, которые ставят перед собой обучающиеся);
- ожидания (фактор 2, определяющий желания и прогнозы обучающихся);
- аффективные стратегии (фактор 3, характеризующий умения справляться со стрессом на контрольных и экзаменах).

2. Блок «Стратегии учения»:

- когнитивные и метакогнитивные стратегии (фактор 4, который объясняет, как обучающиеся работают с учебным материалом);
- стратегии управления ресурсами (фактор 5, который показывает, как обучающиеся распределяют и контролируют свое время, как взаимодействуют с одноклассниками, учителями и самими собой).

Результаты исследования

Обработка данных исследования была проведена с применением статистического пакета Stata/MP 14.0. Для проверки гипотез был проведен регрессионный анализ с применением метода наименьших квадратов. Зависимыми переменными являлись стратегии учения. Все независимые переменные, включенные в регрессионные модели, были разбиты на дамми-переменные.

В табл. 2 представлены результаты регрессионного анализа. Для каждой переменной указаны коэффициенты регрессии, определяющие силу связи между зависимыми (стратегии учения) и независимыми переменными. «Звездочками» обозначены вероятности (соответственно *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$), т.е. уровень значимости коэффициента при перенесении полученных результатов на генеральную совокупность. К каждому коэффициенту дополнительно в скобках указаны стандартные ошибки (дисперсия остатков), позволяющие оценить точность коэффициентов. Константа выполняет функцию выравнивания в уравнении регрессии и определяет точку пересечения прямой регрессии с осью ординат. Коэффициент детерминации (R^2) показывает долю дисперсии зависимых переменных (стратегий учения), объясняемую рассматриваемой моделью.

Таким образом, регрессионный анализ подтвердил гипотезу о том, что выбор стратегий учения школьниками связан с наличием или отсутствием у них долгосрочной цели. Так, ценностные стратегии и ожидания у обучающихся, имеющих долгосрочные цели, выше на уровне значимости 99% ($p = 0,000$) на 49% стандартного отклонения, чем у школьников, не имеющих представлений о своем будущем. Положительная связь долгосрочного целеполагания на уровне значимости 99% ($p = 0,000$) прослеживается и с когнитивными, и метакогнитивными стратегиями, которые на 40% стандартного отклонения сильнее развиты у таких обучающихся.

Обратный результат дает акцентирование внимания учителями на развитии когнитивных и метакогнитивных стратегий, т.е. чем меньше внимания учителя уделяют развитию когнитивных и метакогнитивных стратегий у школьников, тем сильнее они развиты. На уровне значимости 95% ($p = 0,036$) на 12% стандартного отклонения данные навыки развиваются лучше у обучающихся, которые самостоятельно уделяют им внимание, без контроля учителей. При этом в школах, не стремящихся развивать мотивацию и стратегии учения, обучающиеся меньше подвержены стрессу на контрольных и проверочных работах (на 27% стандартного отклонения на уровне значимости 99% ($p = 0,002$)).

Чтение электронных книг лучше развивает ценностные ориентиры (на 11% стандартного отклонения на уровне значимости 90% ($p = 0,057$)).

При этом гендерные характеристики не связаны с развитием мотивации и стратегий учения, но девочки гораздо чаще подвержены стрессу в экзаменационных условиях (на 47%

стандартного отклонения на уровне значимости 99% ($p=0,000$)).

В преддверии выпускных экзаменов и предстоящего поступления в высшие учебные заведения обучающиеся 10 классов больше переживают на контрольных работах, нежели 8-классники (на 15% стандартного отклонения на уровне значимости 95% ($p=0,032$)). К предвыпускному классу у обучающихся также сильнее развиваются ценностные стратегии и ожидания (на 12% стандартного отклонения на уровне значимости 95% ($p=0,022$)). Данные результаты ожидаемы, т.к. обуславливаются, с одной стороны, возрастными особенностями личности (к 10 классу деятельность обучающихся становится более осознанной), с другой – предстоящими передвижениями по социальному лифту (выпускные экзамены, окончание школы, поступление в высшие учебные заведения и др.).

Таблица 2

Связь развития стратегий учения с особенностями школьников и категориями школ

Переменные	Ценностные стратегии и ожидания	Когнитивные и метакогнитивные стратегии	Аффективные стратегии
Девочки VS Мальчики	0,02	0,05	0,47***
	(0,05)	(0,05)	(0,07)
10 класс VS 8 класс	0,12**	0,08	0,15**
	(0,05)	(0,05)	(0,07)
Электронные книги VS Бумажные	0,11*	0,07	-0,09
	(0,06)	(0,05)	(0,08)
Наличие долгосрочной цели VS Отсутствие	0,49***	0,40***	0,11
	(0,06)	(0,05)	(0,08)
Школы, уделяющие слабое внимание мотивации и развитию стратегий обучающихся VS среднее	0,06	0,12**	-0,27***
	(0,06)	(0,06)	(0,09)
Школы, уделяющие сильное внимание мотивации и развитию стратегий обучающихся VS среднее	0,03	0,04	0,11
	(0,06)	(0,06)	(0,08)
Константа	4,51***	3,94***	3,86***
	(0,08)	(0,08)	(0,12)
Наблюдения	1807	1807	1807
R^2	0,05	0,04	0,04
В скобках указаны стандартные ошибки			
Условные обозначения: *** $p<0.01$, ** $p<0.05$, * $p<0.1$			

Таким образом, была опровергнута гипотеза о том, что внимание учителей к развитию стратегий учения школьников должно давать положительный эффект. Для разработки рекомендаций учителям необходимо было более детально углубиться в их ответы в рамках фокус-групп.

Первый вопрос, который был задан всем учителям: что они понимают под

универсальными учебными действиями и к какой группе образовательных результатов их относят. При обработке данных интервью было выделено два основных блока ответов на данный вопрос:

1. Связь с информацией: универсальные учебные действия – это навыки работы с информацией.

2. Связь с развитием жизненных навыков: универсальные учебные действия – это набор навыков, применимых не только на всех предметах в школе, но и в повседневной жизни.

Однако были и кардинально отличающиеся ответы. Некоторые учителя интерпретировали универсальные учебные действия как:

1) попытку охватить в одном предмете все другие:

«Т.е. я, как историк, должна вспомнить о том, что надо порешать задачки по математике, плюс желательно это сделать на иностранном, на двух иностранных языках»;

2) рассчитанные на «среднего» обучающегося:

«Какие-то определенные навыки, знания, умения, которые могут достичь понимания все, т.е. не для особенных детей»;

3) общие действия педагогов в учебном процессе:

«Класс, здравствуйте! Класс, садитесь». К доске позвать, задать общие вопросы. Ну, как, задать вопросы, провести опрос. Что у нас там? Проверить тетради. Самые общие действия».

Однако вопрос о методах формирования УУД у обучающихся поставил многих учителей в тупик. При общем представлении о том, что такое УУД, понимание, как их развивать, у некоторых учителей отсутствовало:

«Метапредметные диагностики к этому относятся?»;

«Можно попроще? Потому что действительно это то, чем все занимаются на каждом уроке, и в проектной деятельности, и в индивидуальной, и с помощью различных форм заданий. Ну, действительно, так сложно сформулировать».

Другая часть интервьюируемых не видела смысла в развитии УУД:

«Не нужно формировать универсальные учебные действия “perse”, что называется, как таковые. Ты должен делать это в предмете. Когда ты учишь своему предмету, развиваются универсальные учебные действия. Формировать отдельно умение учиться или что-нибудь – это довольно бессмысленно»;

«Мой предмет – это не тренинг по развитию саморегуляции, целеполагания, тайм-менеджмента и т.д.»; «Родителям надо, чтобы их ребенок поступил. [...] Да и большинству детей тоже нужно, чтобы они поступили».

Но были и те, кто, по их мнению, четко понимал, какие методы развивают УУД:

«Работа с текстом, заполнение таблицы краткой информацией, умение кратко изложить содержание каждого абзаца, уметь вычленив информацию»;

«Поиск информации в интернете, умение построить, умение придумать алгоритм решения задачи»;

«Сейчас, как правило, мы уже не преподносим так информацию, говоря: сегодня тема урока у нас “Изучение Древнего Рима”. Мы пытаемся подвести, поставить проблемный

вопрос: «Что мы хотим с вами выяснить на сегодня?»»; «Работа в группах, в паре, работа по эталону на доске»;

«Частично поисковые, проблемные»;

«По заданному алгоритму, проектные, проектная деятельность»;

«Разработка плана действий, приход к результатам»;

«Устанавливать логические цепочки, причинно-следственные связи и практико-ориентированные».

Рассуждая о методах формирования универсальных учебных действий, почти все учителя касались лишь одной стороны – работы с учебным материалом, что действительно является одной из важнейших составляющих развития когнитивных стратегий учения: повторение, уточнение, организация. Сюда относится то, как обучающиеся работают на уроке и дома: переспрашивают ли учителя, если им что-то было не понятно на уроке, ищут ли дополнительную информацию в интернете, в учебниках, составляют ли схемы, таблицы, диаграммы для лучшего восприятия информации и т.д. Что касается развития стратегий учения, то спектр методов, применяемых учителями, оказался гораздо шире:

«Мы начинаем урок с целеполагания, с мотивации, которая работает на саморегуляцию»;

«Фактически конец каждого урока заканчивается рефлексией, [...] когда мы проверяем, что получилось/что не получилось»;

«Устанавливать причинно-следственные связи при изучении предмета. Т.е. это все-таки долгосрочное вкладывание результатов нашего труда, потому что научить мыслить, анализировать, думать – это же долгосрочно, результат на всю жизнь»;

«Поставить цель, спланировать свои действия, корректировать, если что-то не получается в этих действиях».

При этом многие учителя высказали свою заинтересованность в приобретении новых знаний о техниках и способах развития стратегий у обучающихся:

«Если бы кто-то пришел, поработал с детьми, научил их каким-то тренингам»;

«Необходимость в улучшении своих каких-то профессиональных навыков в любом случае всегда присутствует»;

«Конечно, если сравнить нас сейчас с молодежью, то мы все равно держимся сейчас на своих старых знаниях, молодежь дальше идет, а мы отстаем, но мы стараемся не отставать».

И неудивительно, что учителя чувствуют такую потребность, потому что, несмотря на такое разнообразие озвученных методов, многие интервьюируемые подчеркивали, что долгосрочное целеполагание и развитие иных стратегических навыков для сегодняшних обучающихся 8-10 классов не очень характерно:

«Для детей вообще, для их возраста, слово “стратегия” – это очень сложно»;

«Это слово долгосрочного периода. Они таким и периодами не мыслят»;

«Не у всех детей она [цель] есть, они не задумываются пока над ней»;

«Самое главное – умение добывать информацию, что у наших детей страдает. [...] Причем не просто информацию, а необходимую ему информацию, потому что это нужно все очистить»;

«Вычленение информации – то, что страдает жутко».

Вопреки мнению учителей большинство школьников (почти 60%) могли четко сформулировать, какими стратегиями они пользуются в процессе учебной деятельности (см. табл. 3). Проведенный контент-анализ показал, что основной упор обучающиеся делают все-таки на применение когнитивных стратегий (повторение, уточнение, организация). Важную роль для школьников также играют целеполагание (планирование, постановка цели, задач) и временные стратегии (график, перерывы). При этом совсем немногие школьники знакомы со стратегиями ожидания, а вот аффективные стратегии вообще остаются без внимания обучающихся.

Таблица 3

Стратегии, применяемые школьниками в процессе учебной деятельности

Стратегии	Количество обучающихся, использующих стратегию	Доля обучающихся, использующих стратегию
Ценностные стратегии		
Планирование	265	14,7%
Мотивация	11	0,6%
Стратегии ожидания		
Контроль	40	2,2%
Когнитивные и метакогнитивные стратегии		
Повторение	313	17,3%
Организация	159	8,8%
Уточнение, поиск информации	94	5,2%
Стратегии управления ресурсами		
Перерывы, смена деятельности	262	14,5%
Обращение за помощью	135	7,5%
График	73	4,0%
Совместное обучение	33	1,8%
Учебная среда	29	1,6%

Выводы

Стоит отметить, что большинство школьников в процессе выстраивания своей учебной деятельности ориентируется именно на те стратегии, развитию которых сами учителя уделяют особое внимание, – когнитивные. Таким образом, основная проблема заключается в том, что многие обучающиеся применяют стратегии на интуитивном уровне или исходя из личного опыта, в связи с чем в их действиях отсутствует комплексность и цикличность. А это именно те важнейшие составляющие, которые обеспечивают эффективность процесса саморегулируемого учения. Также важно подчеркнуть, что многие исследования указывают на необходимость развития стратегий учения и мотивации, подкрепляя такую потребность выявленной положительной связью данных навыков с образовательными результатами [14;

16; 18; 23].

В то же время выбор стратегий учения школьниками связан с наличием или отсутствием у них долгосрочной цели. При этом школы, уделяющие значительное внимание развитию стратегий учения, не способствуют их формированию у школьников в связи с отсутствием понимания комплексности процесса саморегуляции учения, что подтверждают результаты интервью с учителями.

Результаты исследования показали, что основная проблема образовательного процесса в современных школах заключается со стороны учителей в отсутствии комплексного подхода к обучению школьников стратегиям учения и применению методов, способствующих их формированию, а со стороны учащихся, соответственно, – в интуитивном применении стратегий, обусловленном незнанием. В связи с этим целесообразным представляется разработка для учителей методических рекомендаций для выстраивания учебного процесса, способствующего развитию саморегуляции учения и формированию стратегий учения школьников.

В перспективе планируется проведение эксперимента после серии лекций для учителей о саморегуляции, стратегиях учения, а также методах и техниках, способствующих их формированию. Предполагается, что ознакомление учителей с методикой формирования стратегий учения будет не только способствовать повышению эффективности процесса обучения, но и позволит обучающимся самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, а это именно тот важнейший навык, наличие которого от нас требуют современные условия жизнедеятельности. Как следствие, ожидается значимый прогресс в образовательных результатах обучающихся. Данное направление станет основополагающей составляющей будущего исследования.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. *Воронкова И.В., Уляшев К.Д.* Взаимосвязь предметных и метапредметных результатов в «профиле учебных результатов» первоклассников // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 44–52. DOI:10.17759/psyedu.2018100405.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.
4. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования / Р.Н. Бунеев [и др.]. М.: Баласс, 2012. 48 с.
5. *Завьялова О.А.* Метапредметные виды деятельности в обучении: с чего начать учителю: монография. М.: Просвещение, 2012. 125 с.
6. *Зак А.З., Сорокова М.Г.* Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 11–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110202.
7. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для студентов вузов по спец. «Психология» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2000. 509 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.
9. *Цукерман Г.А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения

учиться: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 1992. С. 342.

10. Чернышова Н.А. Обусловленность выбора школьниками стратегий учения культурным капиталом семьи // Стандарты и мониторинг в образовании. 2018. Том 6. № 6. С. 13–19. DOI:10.12737/article_5c065db0e6c8d8.07262085.
11. Чернышова Н.А. Стратегии саморегулируемого учения и формирование навыков учения на протяжении всей жизни в трудах американских ученых // Педагогика. 2019. № 1. С. 56–64.
12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.
13. Эрик Д.К. Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 30–46. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-30-46.
14. Ardura D., Galán A. The interplay of learning approaches and self-efficacy in secondary school students' academic achievement in science // International Journal of Science Education. 2019. Vol. 41. № 13. P. 1723–1743. DOI:10.1080/09500693.2019.1638981.
15. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. N.Y.: McGraw-Hill, 1966. 466 p.
16. Leong K.E. et al. Exploring the Relationship between Motivation and Science Achievement of Secondary Students // Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities. 2018. Vol. 26. № 4. P. 2243–2258.
17. McCarthy B. A tale of four learners: 4MAT's learning styles // Educational Leadership. 1997. Vol. 54. P. 46–51.
18. Muelas A., Navarro E. Learning strategies and academic achievement // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 165. № 6. P. 217–221. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.12.625.
19. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. Coping and adaptation. N.Y.: Basic Books, 1974. Vol. 13. P. 93.
20. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // Frontiers in psychology. 2017. Vol. 8. P. 1–28. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00422.
21. Pintrich P., Wolters C., Baxter G. Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning: Issues in the Measure of Meatacognition. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2000. P. 43–97.
22. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness // Contemporary educational psychology. 1994. Vol. 19. № 4. P. 460–475. DOI:10.1006/ceps.1994.1033.
23. Sun Z., Xie K., Anderman L.H. The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses // The Internet and Higher Education. 2018. Vol. 36. P. 41–53. DOI:10.1016/j.iheduc.2017.09.003.
24. Weinstein C.E., Mayer R.E. The teaching of learning strategies // In Wittrock M.C. (eds.) Handbook of Research on Teaching. N.Y.: Macmillan, 1986. P. 315–327.
25. Weinstein C.E., Palmer D.R. User's manual for those administering the Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater, FL: H and H Publishing, 2002. P. 4–13.
26. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory into practice. 2002. Vol. 41. № 2. P. 64–70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2.
27. Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective / In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds.) // Handbook of self-regulation. N.Y.: Academic Press, 2005. P. 13–35.
28. Zimmerman B.J., Martinez-Pons M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies // American Educational Research Journal. 1986. № 23. P.

614–628. DOI:10.3102/00028312023004614.

References

1. Asmolov A.G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design universal learning activities in elementary school. From action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p. (In Russ.).
2. Voronkova I.V., Ulyashev K.D. Vzaimosvyaz' predmetnykh i metapredmetnykh rezul'tatov v «profile uchebnykh rezul'tatov» pervoklassnikov [Interconnection between Subject and Meta-Subject Results in the "Profile of Learning Outcomes" of First-Graders]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 4. pp. 44–52. DOI:10.17759/psyedu.2018100405. (In Russ.).
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya: monografiya [Theory of Developmental Learning: monograph]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
4. R.N. Buneev [i dr.] Diagnostika metapredmetnykh i lichnostnykh rezul'tatov nachal'nogo obrazovaniya [Diagnostics of meta-subject and personal results of primary education]. In R.N. Buneev (eds.). Moscow: Balass, 2012. 48 p. (In Russ.).
5. Zav'yalova O.A. Metapredmetnye vidy deyatel'nosti v obuchenii: s chego nachat' uchitelyu: monografiya [Meta-subject activities in teaching: where to start for a teacher: monograph]. Moscow: Prosveshchenie, 2012. 125 p. (In Russ.).
6. Zak A.Z., Sorokova M.G. Diagnostika sformirovannosti metapredmetnykh kompetentsii u pyatiklassnikov [Diagnosing the Formation of Metasubject Competences among Fifth-graders]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 11–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110202. (In Russ.).
7. Leont'ev A.N. Lektsii po obshchei psikhologii: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov po spets. «Psikhologiya» [Lectures in General Psychology: Textbook for university students on special. "Psychology"]. In D.A. Leont'ev, E.E. Sokolova (eds.). Moscow: Smysl, 2000. 509 p. (In Russ.).
8. Rubinshtein S.L. Izbrannye filosofsko-psikhologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psikhologii [Selected philosophical and psychological works. Fundamentals of ontology, logic and psychology]. Moscow: Nauka, 1997. 463 p. (In Russ.).
9. Tsukerman G.A. Sovmestnaya uchebnaya deyatel'nost' kak osnova formirovaniya umeniya uchit'sya: Dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni doktora psikhologicheskikh nauk [Joint educational activity as the basis for the formation of the ability to learn: The dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences]. Moscow, 1992, p. 342. (In Russ.).
10. Chernyshova N.A. Obuslovlennost' vybora shkol'nikami strategii ucheniya kul'turnym kapitalom sem'i [The conditionality of schoolchildren's choice of teaching strategies by the cultural capital of the family]. *Standarty i monitoring v obrazovanii = Standards and monitoring in education*, 2018. Vol. 6, no. 6, pp. 13–19. DOI:10.12737/article_5c065db0e6c8d8.07262085. (In Russ.).
11. Chernyshova N.A. Strategii samoreguliruemogo ucheniya i formirovanie navykov ucheniya na protyazhenii vsei zhizni v trudakh amerikanskikh uchenykh [Self-regulatory learning strategies and the formation of lifelong learning skills in the works of American scientists]. *Pedagogika = Pedagogogy*, 2019, no. 1, pp. 56–64. (In Russ.).
12. El'konin D.B. Psikhologiya obucheniya mladshego shkol'nika [The psychology of teaching a

younger student]. Moscow: Znanie, 1974. 64 p. (In Russ.).

13. Erik D.K. Proektirovanie uchebnogo protsessa: sozдание vysokoeffektivnykh obrazovatel'nykh sred dlya razvitiya navykov samoregulyatsii [Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2019. No. 4, pp. 30–46. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-30-46. (In Russ.).
14. Ardura D., Galán A. The interplay of learning approaches and self-efficacy in secondary school students' academic achievement in science. *International Journal of Science Education*, 2019. Vol. 41, no. 13, pp. 1723–1743. DOI:10.1080/09500693.2019.1638981.
15. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill, 1966. 466 p.
16. Leong K.E. et al. Exploring the Relationship between Motivation and Science Achievement of Secondary Students. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 2243–2258.
17. McCarthy B. A tale of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Leadership*, 1997. Vol. 54, pp. 46–51.
18. Muelas A., Navarro E. Learning strategies and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 165, no. 6, pp. 217–221. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.12.625.
19. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. *Coping and adaptation*. New York: Basic Books, 1974. Vol. 13, p. 93.
20. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 2017. Vol. 8, pp. 1–28. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00422.
21. Pintrich P., Wolters C., Baxter G. Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning: Issues in the Measure of Meatacognition. Lincoln, Nebraska: Buros Institute of Mental Measurements, 2000, pp. 43–97.
22. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 1994. Vol. 19, no. 4, pp. 460–475. DOI:10.1006/ceps.1994.1033.
23. Sun Z., Xie K., Anderman L.H. The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 2018. Vol. 36, pp. 41–53. DOI:10.1016/j.iheduc.2017.09.003.
24. Weinstein C.E., Mayer R.E. The teaching of learning strategies. In Wittrock M.C. (eds.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, pp. 315–327.
25. Weinstein C.E., Palmer D.R. User's manual for those administering the Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater, Florida: H and H Publishing, 2002, pp. 4–13.
26. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 2002. Vol. 41, no. 2, pp. 64–70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2.
27. Zimmerman B.J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds.). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press, 2005, pp. 13–35.
28. Zimmerman B.J., Martinez-Pons M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 1986, no. 23, pp. 614–628. DOI:10.3102/00028312023004614.

Информация об авторах

Чернышова Наталья Алексеевна, аспирант, аналитик, Институт образования, Национальный

Чернышова Н.А.
Формирование учителями стратегий учения
школьников
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № 3. С. 95–109.

Chernyshova N.A.
Formation by teachers of school students' learning
strategies
Psychological-Educational Studies. 2020. Vol. 12, no. 3,
pp. 95–109.

исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г.
Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9151-7181>, e-mail:
ChernyshovaNA2@newtech.mos.ru

Information about the authors

Natalia A. Chernyshova, PhD student, analyst, Institute of Education, National Research University
Higher School of Economics (NRU HSE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9151-7181>, e-mail: ChernyshovaNA2@newtech.mos.ru

Получена 24.04.2020
Принята в печать 15.10.2020

Received 24.04.2020
Accepted 15.10.2020