

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПОДРОСТКОВЫЙ И ЮНОШЕСКИЙ ПЕРИОДЫ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

© 2026 **А.В. Зобков**

доктор психологических наук, доцент, Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского, профессор кафедры возрастной и клинической психологии,
г. Нижний Новгород, Россия
E-mail: av.zobkov@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-9865-4605

Поступила в редакцию: 19.06.2026

Принята к публикации: 06.07.2026

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический анализ феномена осознанной саморегуляции учебной деятельности в контексте возрастного развития от подросткового к юношескому периоду. Обосновывается необходимость интеграции субъектно-деятельностного, системного и акмеологического подходов для понимания саморегуляции как динамической иерархической системы. На основе авторской трёхуровневой модели изучения саморегуляции, включающей объективно-психологический (поведенческий), собственно-психологический (личностный) и интегративный (субъектный) уровни, раскрываются закономерности становления саморегуляции на разных возрастных этапах: доминирование эмоционально-волевого компонента в подростковом возрасте, оформление самооценки как «психологического ядра» саморегуляции в переходный период и достижение субъектного уровня саморегуляции в юности. Анализируются сензитивные и кризисные периоды развития саморегуляции. Делается вывод о том, что осознанная саморегуляция является фундаментальным акмеологическим качеством субъекта, обеспечивающим переход от обучения к самообучению и саморазвитию.

Ключевые слова: саморегуляция учебной деятельности, возрастное развитие, подростковый возраст, юношеский возраст, самооценка, мотивация, уровни саморегуляции, эмоциональный интеллект, волевой контроль, смысловая рефлексия.

Введение

Современная образовательная парадигма претерпевает фундаментальные изменения. От модели «трансляции знаний», где учащийся выступал

преимущественно объектом педагогических воздействий, происходит переход к субъект-субъектной, личностно-ориентированной парадигме, в центре которой находится активный, самостоятельный, ответственный учащийся – субъект собственной учебной деятельности. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения прямо указывают на необходимость формирования у обучающихся «умения учиться» как метапредметной компетенции. В связи с этим проблема осознанной саморегуляции учебной деятельности приобретает не только прикладное, но и глубокое теоретико-методологическое значение.

Способность самостоятельно ставить цели, планировать их достижение, контролировать и корректировать свои действия, оценивать полученные результаты и на этой основе рефлексировать собственную познавательную деятельность становится ключевым ресурсом не только для академической успешности, но и для непрерывного образования, профессионального самоопределения и, в конечном счёте, для построения индивидуальной жизненной траектории в целом [11; 12]. В условиях быстро меняющегося мира, где объём информации удваивается каждые несколько лет, а многие профессии трансформируются или исчезают, именно способность к эффективной саморегуляции и самообучению выступает той опорой, которая позволяет человеку оставаться конкурентоспособным и востребованным на протяжении всей жизни.

Несмотря на обширный корпус исследований, посвящённых саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин и др.), существует ряд теоретических пробелов. Во-первых, недостаточно разработаны единые методологические основания, позволяющие интегрировать данные о возрастной динамике саморегуляции (от подросткового к юношескому возрасту) с акмеологической перспективой – пониманием саморегуляции как механизма достижения вершин (акме) в учебной и профессиональной деятельности. Во-вторых, часто саморегуляция

рассматривается либо как набор операциональных навыков (планирование, контроль, оценка), либо как личностная черта. Оба обозначенных подхода рассматривают саморегуляцию вне связи с её развитием во времени и вне учёта смены её ведущих психологических механизмов на разных возрастных этапах. В-третьих, остаётся открытым вопрос о соотношении различных компонентов саморегуляции (эмоциональных, волевых, когнитивных) в разные возрастные периоды.

Статья развивает авторскую концептуальную модель саморегуляции учебной деятельности, основанную на интеграции субъектно-деятельностного, системного и акмеологического подходов, и раскрывает закономерности её становления в подростковый и юношеский периоды возрастного развития. Мы исходим из принципа, что адекватное понимание саморегуляции возможно только при учёте как её процессуально-динамических, так и структурно-уровневых характеристик, а также их возрастной трансформации.

Теоретико-методологические основания исследования саморегуляции учебной деятельности

В качестве исходного подхода к пониманию саморегуляции выступает *субъектно-деятельностный подход*, развиваемый в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского [1; 13; 22]. Согласно этому подходу, человек понимается не как пассивный реагирующий организм, а как активный творец своей жизнедеятельности, источник собственной активности. Субъект проявляется в способности инициировать деятельность, ставить цели, выбирать средства, преобразовывать условия и оценивать результаты. Применительно к учебной деятельности это означает, что учащийся выступает не просто «исполнителем» учебных задач, поставленных учителем, а носителем собственных образовательных целей, смыслов и ценностей.

Способность к осознанной саморегуляции – это не что иное, как проявление субъектной позиции в деятельности. Как отмечал О.А. Конопкин,

«базисным сущностным признаком человека как субъекта своего многообразного бытия является его способность к целенаправленной активности, ее инициации, построению и управлению», и именно «способность к осознанной саморегуляции и является психологическим критерием человека как субъекта» [10, с. 22]. А.К. Осницкий рассматривает саморегуляцию как интегративную характеристику учебной деятельности, связывая её успешность с наличием у учащихся сформированных умений организовывать свои усилия и управлять процессами осознанной регуляции [19; 20].

Следующим основанием выступает *системный подход* (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, А.В. Карпов и др.) [14; 26]. Саморегуляция понимается как многоуровневая система, компоненты которой находятся в иерархической взаимосвязи. Б.Ф. Ломов подчёркивал, что «механизм психической регуляции деятельности представляет собой многоуровневую и чрезвычайно динамическую систему» [14, с. 212]. Это означает, что анализ саморегуляции не может быть сведён к сумме отдельных её компонентов; необходимо выявлять системообразующие факторы и иерархические связи между уровнями.

Системный подход позволяет преодолеть линейные представления о саморегуляции как о последовательности этапов: цель, план, действие, контроль, оценка; а увидеть её как целостную структуру, где каждый компонент приобретает своё значение только в контексте целого. В рамках этого подхода, как показано в работах А.В. Карпова и его школы, деятельность немыслима без специальных процессов, направленных на её организацию и регуляцию. Такие процессы, обозначаемые как интегральные (целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование, программирование, планирование, контроль, самоконтроль), являются комплексными, синтетическими образованиями, выступающими своего рода «ядром» метакогнитивных процессов и обеспечивающими осознанную регуляцию деятельности [9].

Прямым развитием и интеграцией субъектно-деятельностного и системного подходов выступает *системно-субъектный подход*, развиваемый Е.А. Сергиенко и её научной школой [23; 24]. В рамках этого подхода, сформировавшегося на стыке системного и субъектного направлений, психика человека рассматривается как самоорганизующаяся система, а субъект – как носитель психического, реализующий интегративное взаимодействие когнитивных, эмоциональных и исполнительных (поведенческих) компонентов.

Е.А. Сергиенко вводит понятие «контроль поведения» как интегративную характеристику субъектной регуляции, обеспечивающей согласование поведения с изменяющимися условиями среды и собственными целями субъекта [24]. Именно этот интегративный взгляд на регуляцию, где когнитивное, эмоциональное и поведенческое неразрывны, а субъект выступает их объединяющим началом, непосредственно соотносится с предлагаемой нами трехуровневой моделью саморегуляции учебной деятельности, особенно с её интегративным (субъектным) уровнем, поскольку именно на этом уровне регуляция становится осознанной, произвольной и ценностно-опосредованной.

Системно-субъектный подход снимает ограничения как чисто деятельностного, так и чисто системного видения. От первого он наследует понимание субъекта как источника активности; от второго – представление о целостности и иерархичности. Но главное – он даёт механизм того, как субъект объединяет когнитивные, эмоциональные и исполнительные компоненты в единый регуляторный контур. Это делает его ведущим методологическим основанием нашей модели, особенно для обоснования высшего, интегративного уровня саморегуляции.

Четвёртым основанием, задающим ценностно-целевую перспективу, выступает *акмеологический подход* (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Н.П. Фетискин) [2; 4; 12; 26]. Акмеология, как наука о достижении человеком вершин (акме) в своём развитии, смещает акцент с адаптации и нормативного функционирования на самореализацию, творчество и продуктивность. Если

традиционная психология развития часто фокусируется на возрастных нормах и кризисах, то акмеология задаёт вопрос: при каких условиях человек достигает наивысших результатов в деятельности?

В рамках данного подхода саморегуляция учебной деятельности рассматривается не просто как средство получения хороших оценок, а как психологический механизм, обеспечивающий движение к личностным и профессиональным вершинам. Акмеологическая перспектива предполагает понимание саморегуляции не только на процессуальном, но и на смысловом уровне: зачем учащийся это делает, какую роль его учебные достижения играют в контексте его жизненного пути, как они соотносятся с его идеальными представлениями о себе и своём будущем. В работах Н.В. Кузьминой, А.А. Деркача подчёркивается, что акме-достижения в деятельности невозможны без развитой системы саморегуляции, позволяющей выстраивать и реализовывать долгосрочные жизненные и профессиональные стратегии [4; 15].

Таким образом, логическая связь подходов выстраивается следующим образом: субъектно-деятельностный подход задаёт понимание саморегуляции как проявления субъектности; системный подход – понимание её как иерархической целостности; системно-субъектный подход интегрирует их, вводя понятие контроля поведения как механизма интеграции когнитивных, эмоциональных и исполнительных компонентов; акмеологический подход задаёт направленность на достижение вершин. Эта интеграция составляет методологическую основу модели саморегуляции.

Три уровня анализа саморегуляции учебной деятельности

Центральным элементом предлагаемой концепции является положение о поликомпонентной и системной организации саморегуляции. В отличие от линейных моделей, описывающих отдельные регуляторные процессы (планирование, контроль, оценку), мы исходим из принципа иерархической организации, предполагающей существование трёх взаимосвязанных уровней, каждый из которых характеризуется своим психологическим содержанием и

ведущим механизмом. Эта трехуровневая структура позволяет преодолеть односторонность как чисто поведенческих, так и чисто личностных трактовок саморегуляции.

Объективно-психологический (поведенческий) уровень. Это внешний, непосредственно наблюдаемый слой саморегуляции. Он включает в себя конкретные действия и операции, направленные на достижение учебной цели: организацию рабочего места, выполнение упражнений, соблюдение дисциплины, коммуникативные акты на уроке, ведение записей, работу с учебными материалами и т.д. На этом уровне саморегуляция проявляется в таких чертах, как организованность, дисциплинированность, исполнительность, аккуратность, а также в элементарных формах самостоятельности и инициативности.

Ведущую роль в успешности саморегуляции на данном уровне играет эмоциональный интеллект как способность распознавать, понимать и распознавать собственные эмоции вызванные ими состояния, а также эмоции и состояния других людей. Это близко к понятию «эмоциональной саморегуляции» (О.В. Дашкевич, А.Я. Чебыкин). В подростковом возрасте именно эмоционально-волевой компонент (в частности, переживание «уверенности-сомнения») занимает доминирующую позицию в структуре саморегуляции [5]. Учащийся на этом уровне действует либо под влиянием эмоционального порыва (интерес, страх получить плохую оценку, желание походить на авторитетного взрослого, стремление избежать наказания), либо на основе простых поведенческих стереотипов («делаю, потому что все делают», «делаю, потому что велели»). Это уровень «живой» регуляции, ещё не полностью опосредованной рефлексией и личностными смыслами.

Эмпирическими маркерами этого уровня служат: ситуативная успешность / неуспешность в зависимости от эмоционального состояния, зависимость от внешней оценки, импульсивность, склонность к подражанию, трудности с отсроченным выполнением заданий, требующих волевого усилия,

нарушения внутригруппового взаимодействия. На этом уровне учащийся ещё не является подлинным субъектом деятельности; он скорее «включён» в учебный процесс, но не управляет им изнутри.

Собственно-психологический (личностный) уровень. Это уровень внутренней регуляции, где ключевую роль играют личностные структуры: мотивация, самооценка и система качеств личности. Именно здесь формируется «внутренняя позиция» учащегося по отношению к учению. Доминирующая мотивация (деловая, познавательная или лично-престижная, направленная на избегание неудач или достижение внешнего признания) задаёт общий вектор активности. Как показано в исследованиях В.А. Зобкова, А.К. Марковой, качественное содержание мотивации (внутренняя / внешняя, процессуальная / результативная) определяет не только успешность, но и саму направленность регулятивных процессов [6; 16].

Однако мотивация не действует в изоляции. Эффективная саморегуляция учебной деятельности начинается с адекватного распознавания учащимся своих возможностей, а также тех качеств личности, которые благоприятствуют или, напротив, препятствуют успешному выполнению деятельности. Именно на этом уровне качества личности находят связь с самооценкой: Эта связь становится основой для реалистичного целеполагания и выбора адекватных способов действия.

Самооценка (её адекватность, устойчивость, уровень притязаний) выполняет системообразующую функцию в связке с мотивацией и качествами личности, опосредуя постановку целей, оценку вероятности их достижения (уверенность-сомнение) и интерпретацию полученных результатов [5]. Согласно И.И. Чесноковой, самооценка включается в структуру мотивации, определяет направленность саморегулирования, выбор средств его осуществления и значительно влияет на интерпретацию достигнутого эффекта поведения [28]. Особенно заметный сдвиг в ориентации на самооценку происходит в подростковом возрасте, когда всё большая ориентация на

собственную оценку в регуляции деятельности подчёркивает переход на более высокие уровни психического развития [28].

Ведущим регуляторным механизмом на этом уровне является волевой контроль, который выступает производным от согласованного взаимодействия мотивации, самооценки и качеств личности. Воля, согласно В.А. Иванникову, – это способность сознательно изменять смысл действия (или создавать дополнительный смысл) для преодоления трудностей [7]. Когда у школьника сформирована учебная мотивация и адекватная самооценка, он способен произвольно удерживать цель, даже если действие в данный момент не приносит немедленного удовольствия, сопротивляться отвлекающим факторам и проявлять настойчивость. Именно на этом уровне становится возможным переход от внешне детерминированной регуляции («меня контролирует учитель») к внутренней («я сам контролирую свой успех»).

Эмпирическими маркерами этого уровня служат: способность к длительному удержанию учебной цели, планомерность в подготовке к занятиям, умение противостоять отвлекающим факторам, адекватная реакция на успех и неудачу (отсутствие как чрезмерной фрустрации, так и безразличия), сформированность учебных привычек (ежедневная подготовка, самопроверка), а также осознанное соотнесение своих качеств личности с требованиями учебной деятельности.

Интегративный (субъектный) уровень. Это высший уровень организации саморегуляции, который характеризуется синтезом и согласованием внешне-поведенческих (объективно-психологических) и внутренне-личностных (собственно-психологических) компонентов. На этом уровне действие осуществляется не просто ради результата или внешнего подкрепления, а в соответствии с ценностно-смысловыми ориентациями личности, её жизненными планами и профессиональными намерениями. Учение перестаёт быть «обязанностью» или «средством» и становится частью жизненного проекта, формой самоосуществления.

Ведущим механизмом здесь выступает интеллектуальный контроль и смысловая рефлексия. Учащийся не просто контролирует правильность выполнения действия, но и анализирует его значение для себя, корректирует не только свои действия, но и сами цели, мотивы, способы их достижения. Это уровень «авторства» своей деятельности, когда учение становится формой саморазвития. А.К. Осницкий связывал этот уровень с наличием у субъекта регуляторного опыта, включающего ценностный опыт и опыт рефлексии [20].

Представление об интегративном уровне саморегуляции получает дополнительное обоснование в рамках системно-субъектного подхода Е.А. Сергиенко. Сформированный интегративный уровень саморегуляции – это не просто сумма навыков планирования, контроля и оценки, а качественно новое системное качество, при котором учащийся становится подлинным автором своей учебной активности, способным к её сознательной реорганизации на основе рефлексии собственных возможностей и ограничений.

Понятие «рефлексия» здесь выступает ключевым. Как отмечает А.В. Карпов, рефлексия является интегральным психическим процессом, обеспечивающим осознание субъектом оснований собственных действий и поступков [9]. На субъектном уровне рефлексия становится не эпизодической (в случае неудачи), а постоянной характеристикой деятельности. Учащийся способен не только отвечать на вопрос «что я сделал неправильно?», но и на вопрос «почему я действовал именно так?», «какие мои личностные особенности способствуют или препятствуют успеху?», «как я могу изменить себя, чтобы достичь большего?».

Эмпирическими маркерами этого уровня служат: способность к переносу регуляторных стратегий из одной предметной области в другую, самостоятельная постановка не только ближайших, но и отдалённых учебно-профессиональных целей, использование рефлексивных техник (ведение дневников, самоанализ), гибкая коррекция деятельности при изменении условий, устойчивость к стрессу в экзаменационных ситуациях, ассертивность.

Функционально саморегуляция разворачивается как «кольцевой процесс», включающий последовательные этапы: самодиагностику (осознание исходного состояния, своих возможностей и ограничений), мотивационно-самооценочную ориентацию, целеполагание, моделирование значимых условий, планирование и программирование действий, их реализацию (целеосуществление), текущий контроль и самоконтроль, итоговую оценку результата, рефлексия и, наконец, коррекцию (внесение изменений) или целеутверждение [5, с. 236-238]. Предложенная трехуровневая структура позволяет понять, какие именно механизмы на каждом возрастном этапе «обслуживают» эти функциональные звенья.

Закономерности возрастного развития саморегуляции в подростковый и юношеский периоды

Предложенная трехуровневая модель позволяет по-новому интерпретировать возрастную динамику саморегуляции, рассматривая её не как простое количественное улучшение (рост осознанности, увеличение количества используемых стратегий), а как качественную смену ведущих механизмов на разных этапах онтогенеза. Ниже мы последовательно рассмотрим три основных возрастных периода, выделяя как их психологическое содержание, так и специфику саморегуляции учебной деятельности.

Подростковый возраст (младший и средний периоды: 11–15 лет). Это время бурного развития самосознания, рефлексии и формирования Я-концепции. Однако этот же период характеризуется эмоциональной неустойчивостью, противоречивостью самооценки, стремлением к автономии при сохранении зависимости от значимого окружения. В саморегуляции учебной деятельности в этот период доминирует объективно-психологический уровень с ведущей ролью эмоционального интеллекта [5; 8; 25].

Исследования показывают, что в 7-8 классах структурным ядром саморегуляции выступает «уверенность» – эмоциональное переживание своих возможностей [5, с. 96]. Е.В. Толбатова подчёркивает, что в подростковом

возрасте происходят значительные сдвиги в отношении роста осознанности деятельности, появляются попытки сделать своё участие в регуляции более эффективным [25, с. 102-103]. Успешность учебной деятельности во многом зависит от того, насколько учащийся эмоционально принимает или отвергает учебную ситуацию, насколько он тревожен или, напротив, самоуверен.

Регуляция носит ситуативный, эмоционально окрашенный характер. Подросток может демонстрировать высокую организованность на одном уроке (потому что интересно или нравится учитель) и полную дезорганизацию на другом. Его учебные цели часто подменяются сиюминутными желаниями. Тем не менее, именно в этом возрасте создаются сензитивные предпосылки для перехода к следующему уровню, так как активно формируется самооценка как личностный регулятор. Как отмечает И.И. Чеснокова, именно в подростковом возрасте происходит все большая ориентация на собственную оценку в регуляции деятельности, что подчёркивает переход на все более высокие уровни психического развития [28]. Эмоциональный интеллект, доминирующий на этом этапе, постепенно начинает «обслуживать» не только ситуативные реакции, но и более устойчивые личностные образования.

Переходный период от подросткового к юношескому возрасту (15–17 лет). Этот период является критической точкой в развитии саморегуляции. Происходит оформление самооценки как «психологического ядра» саморегуляции. Самооценка из ситуативной, недифференцируемой, зависимой от мнения сверстников и учителей, становится более стабильной и обобщённой, начинающей выполнять системообразующую функцию в регуляции поведения и деятельности [5, с. 151-154]. Начинает формироваться «внутренняя позиция» взрослого человека, который сам отвечает за свои поступки и их последствия.

Этот период характеризуется качественной перестройкой структуры саморегуляции. Доминирующими становятся собственно-психологические (личностные) компоненты. Учащийся уже не просто реагирует на успех или неудачу эмоционально; он начинает выстраивать долгосрочные учебные цели,

связанные с профессиональным самоопределением. Выбор профессии, подготовка к экзаменам – эти задачи требуют не ситуативной, а устойчивой, произвольной регуляции. Волевой контроль постепенно замещает эмоциональную импульсивность.

Однако этот переход часто сопряжён с кризисными явлениями. В.И. Моросанова и Е.А. Аронова выявили, что в старшем школьном возрасте существует сложная, нелинейная связь между самосознанием и саморегуляцией; некоторые компоненты самосознания (например, чувство вины) могут препятствовать эффективной саморегуляции [17]. Снижение учебной мотивации у части школьников, рост тревожности, протестные реакции, феномен «экзистенциального вакуума» – всё это связано с рассогласованием между возрастающей потребностью в автономии (быть субъектом) и ещё не полностью сформированной способностью к произвольной саморегуляции. Как отмечает П.Р. Галузо, в этот период происходит активное осмысление жизненного смысла учебной деятельности, что является процессом и результатом решения рефлексивной задачи на смысл [3, с. 54-56].

Юношеский возраст (ранняя и поздняя юность: 17–23 года). На этапе старшего школьного (11 класс) и, особенно, студенческого этапов, происходит постепенное становление интегративного (субъектного) уровня саморегуляции. Учёба для юноши – это не просто обязанность, а средство реализации жизненных планов, профессиональная проба, условие самореализации. Это возраст, когда человек впервые сталкивается с необходимостью строить свою жизнь самостоятельно, без постоянной опеки взрослых.

Доминирующими становятся процессы целеполагания и программирования, понимаемого в рамках предлагаемой модели как этап целеосуществления, включающий операциональную проработку способов, приёмов и средств достижения учебных целей [5, с. 236-238]. По данным В.И. Моросановой и Т.Г. Фоминой, осознанная саморегуляция на этом этапе

выступает мощным предиктором академической успешности, в том числе на выпускных экзаменах [18].

Динамика от курса к курсу в вузе не является линейной. Наши исследования показывают, что на первом курсе часто наблюдается «нарушение целостности» структуры саморегуляции из-за смены социальной ситуации развития и типа обучения [5]. Это адаптационный кризис, связанный с переходом от школьной урочной системы к лекционно-семинарской, с необходимостью самостоятельного планирования времени и деятельности. К 3-4 курсу, как правило, этот кризис преодолевается, формируется зрелая, субъектная саморегуляция. Старшие курсы – это период, когда саморегуляция становится не только средством, но и целью: студент учится управлять собой, своими состояниями, своим временем. Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева подчёркивают, что контроль поведения как интегративная характеристика субъектной регуляции развивается именно в юношеском возрасте и достигает своего пика к периоду ранней взрослости [24].

Таким образом, возрастное развитие саморегуляции идёт по пути от эмоциональной регуляции через волевую (личностную) – к смысловой (субъектной). Каждая следующая ступень не отменяет предыдущие, но встраивает их в новую, более сложную иерархическую систему. Эмоциональный интеллект не исчезает в юношеском возрасте, но начинает «работать» на реализацию смысловых и ценностных ориентаций. Волевой контроль также сохраняется, но он становится более гибким, менее напряжённым, поскольку подкреплён сильной личностной мотивацией.

Психолого-акмеологическая интерпретация возрастной динамики саморегуляции учебной деятельности

Предложенная модель позволяет перейти от констатации возрастных различий в саморегуляции к их психолого-акмеологической интерпретации. Ключевым понятием здесь выступает субъектность как интегративное качество, проявляющееся в способности к осознанной саморегуляции и

саморазвитию. В акмеологической перспективе развитие саморегуляции – это не просто адаптация к требованиям школы или вуза, а восхождение к всё более высоким уровням субъектности, которые открывают возможности для достижения акме в учебной и профессиональной деятельности.

В подростковом возрасте субъектность находится в стадии становления. Она проявляется прежде всего в эмоциональной сфере («я хочу» или «я не хочу», «я могу» или «я боюсь»). Акме этого периода – не столько высокая академическая продуктивность, сколько начало рефлексии себя как субъекта учебной деятельности, формирование первичной уверенности в своих силах, «эмоциональное открытие» себя. Психолого-педагогическая задача на этом этапе – поддержать позитивную самооценку, научить распознавать и овладевать своими эмоциями, создать ситуацию успеха.

В юношеском возрасте субъектность проявляется в способности к постановке долгосрочных целей, выстраиванию индивидуальных траекторий обучения, ответственности за результат. Интегративный уровень саморегуляции означает, что обучающийся (студент) способен не только регулировать свои исполнительские действия, но и изменять саму регуляторную систему: пересматривать цели, корректировать мотивы, рефлексировать собственные способы учения. Это то, что в зарубежной психологии называют «self-regulated learning» – самоуправляемое, самоинициируемое обучение [27; 29]. Акме юношеского возраста – это сформированная индивидуальная стратегия саморегуляции, обеспечивающая не только успешность в учёбе, но и психологическую готовность к профессиональной деятельности и самостоятельной жизни.

Кризисные точки развития саморегуляции (8-й класс, 1-й курс вуза) являются кризисными периодами и как любой кризис – необходимыми этапами перехода на новый уровень развития. Они сигнализируют о том, что старые, привычные способы регуляции уже не работают, а новые ещё не сложились. Проживание этих кризисов требует от учащегося не столько помощи в

выполнении конкретных учебных задач, сколько поддержки в развитии регуляторных способностей: осознании своих эмоций, формировании адекватной самооценки, постановке реалистичных целей, обучении способам самоконтроля и рефлексии. С позиций системно-субъектного подхода, эти кризисные периоды являются моментом «сборки» новых интегративных связей между когнитивными, эмоциональными и исполнительными компонентами психической организации [24].

Из этого следуют важные практические импликации для педагогов, психологов и родителей:

1. В подростковом возрасте основной акцент следует делать на развитии эмоционального интеллекта, формировании устойчивой и адекватной самооценки, создании безопасной среды, где не страшно пробовать и ошибаться. Бесполезно требовать от 13-летнего подростка высокой произвольной саморегуляции («ты уже взрослый, будь организованнее»); ему нужна сначала эмоциональная и оценочная поддержка.
2. В юношеском возрасте – на обучении конкретным технологиям целеполагания, планирования, тайм-менеджмента, на развитии рефлексивных умений (анализ причин успехов и неудач, самоконтроль). Важно также связывать учебные задачи с жизненными и профессиональными перспективами, помогая юноше или девушке увидеть в сегодняшней учёбе шаг к своему будущему.
3. В кризисные периоды перехода из класса в класс, из школы в вуз и далее в вузе необходима специальная психолого-педагогическая поддержка, направленная на осознание новых требований и перестройку привычных регуляторных стратегий. Это могут быть тренинги саморегуляции, группы поддержки, индивидуальные консультации. Особое внимание следует уделять формированию контроля поведения как интегративной характеристики субъектной регуляции, позволяющей учащемуся

согласовывать свои действия с изменяющимися условиями образовательной среды [24].

Обобщая, можно выделить три основных вектора развития саморегуляции в изучаемый возрастной период: от внешнего к внутреннему (от внешней оценки и контроля к самооценке и самоконтролю), от ситуативного к устойчивому (от эпизодических регуляторных усилий к сформированной системе регуляции), от процессуального к смысловому (от регуляции отдельных действий к регуляции жизнедеятельности в целом). Эти направления и составляют психолого-акмеологическую сущность становления саморегуляции в подростковом и юношеском возрасте.

Заключение

Осознанная саморегуляция учебной деятельности в подростковый и юношеский периоды возрастного развития не может быть адекватно понята и изучена без интеграции субъектно-деятельностного, системного и системно-субъектного подходов, где последний выступает их логическим развитием и синтезом.

Трёхуровневая модель (объективно-психологический, собственно-психологический, интегративный уровни) позволяет раскрывать саморегуляцию как иерархическую динамическую систему. Каждый уровень характеризуется специфическим содержанием и ведущими механизмами: эмоциональным интеллектом, волевым контролем и смысловой рефлексией соответственно.

Возрастная динамика саморегуляции представляет собой закономерную смену доминирующих уровней: от эмоционально-поведенческой регуляции в подростковом возрасте – к личностно-волевой в переходный период, и, наконец, к ценностно-смысловой, субъектной регуляции в юношеском возрасте. Эта динамика включает сензитивные и кризисные периоды (8-й класс, 1-й курс вуза), которые являются не отклонением, а закономерными этапами развития, требующими специальной психолого-педагогической поддержки.

Саморегуляция учебной деятельности – это фундаментальное акмеологическое качество субъекта, обеспечивающее не только академическую успешность, но и переход от обучения (как внешне организованного процесса) к самообучению и саморазвитию (как внутренней потребности и способности). Формирование осознанной саморегуляции является одной из центральных задач современного образования, ориентированного на воспитание самостоятельной, ответственной и саморазвивающейся личности.

Перспективы дальнейших исследований видятся в операционализации предложенной модели для разработки диагностического инструментария, позволяющего оценивать уровень развития саморегуляции в соответствии с трехуровневой структурой. Также необходимы лонгитюдные исследования, позволяющие отследить индивидуальные траектории развития саморегуляции и уточнить возрастные границы и механизмы переходов от уровня к уровню. Наконец, актуальной является разработка и апробация программ формирования саморегуляции в современных условиях обучения, а также изучение влияния технологий искусственного интеллекта на самооценку обучающихся (в первую очередь – студентов), рассматриваемую как центральное звено саморегуляции. Такие программы и исследования должны учитывать возрастную специфику и быть ориентированы не только на академический результат, но и на личностное развитие учащихся.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
3. Галузо П. Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студента : монография. Гродно : ГрГУ, 2015. 138 с.
4. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 252 с.
5. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография. Владимир : Издательство ВлГУ, 2013. 320 с.
6. Зобков В. А. Психология отношения и личности учащегося. Казань : Издательство Казанского университета, 1992. 155 с.
7. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва : Издательство УРАО, 1998. 144 с.

8. Иванова В. П., Ахметова З. А., Абдыкаимова С. Ю., Юрченко М. Г. Взаимосвязь саморегуляции и познавательной активности в учебной деятельности // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 7. С. 98–105.
9. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2005. 344 с.
10. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.
11. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва : Наука, 1980. 256 с.
12. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
14. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.
15. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение, 1983. 96 с.
16. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
17. Моросанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2007. 213 с.
18. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
19. Осницкий А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
20. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. Москва ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. 230 с.
21. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности. Ижевск ; Набережные Челны : Издательство Института управления, 2009. 408 с.
22. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
23. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспективы // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 120–132.
24. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. Москва : Институт психологии РАН, 2010. 352 с.
25. Толбатова Е. В. Психологические основы саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2015. Вып. 4(24). С. 99–108.
26. Фетискин Н. П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. Кострома : КГПИ им. Н. А. Некрасова, 1990. 108 с.
27. Цыганов И. Ю., Фомина Т. Г., Соросанова В. И. Особенности школьной вовлечённости учащихся с различным уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 98–115.
28. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.
29. Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications / edited by D. H. Schunk, B. J. Zimmerman. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. 329 p.
30. Zimmerman, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective // Handbook of self-regulation / edited by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. – San Diego : Academic Press, 2000. P. 13–39.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [Strategy of life]. Moskva : Mysl', 1991. 299 s. [In Russian]
2. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 288 s. [In Russian]
3. Galuzo P. R. *Osoznannaya samoregulyatsiya uchebnoy deyatel'nosti studenta* [Conscious self-regulation of student's educational activity] : monografiya / P. R. Galuzo. – Grodno : GrGU, 2015. – 138 s. [In Russian]
4. Derkach A. A. Zazykin V. G. *Akmeologiya* [Acmeology] : uchebnoe posobie. – Sankt-Peterburg : Piter, 2003. 252 s. [In Russian]
5. Zobkov A. V. *Akmeologiya samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti* [Acmeology of self-regulation of educational activity] : monografiya. Vladimir : Izdatel'stvo VIGU, 2013. 320 s. [In Russian]
6. Zobkov V. A. *Psikhologiya otnosheniya i lichnosti uchashchegosya* [Psychology of attitude and personality of a student]. Kazan' : Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1992. 155 s. [In Russian]
7. Ivannikov V. A. *Psikhologicheskie mekhanizmy volevoy regulyatsii* [Psychological mechanisms of volitional regulation]. Moskva : Izdatel'stvo URAO, 1998. 144 s. [In Russian]
8. Ivanova V. P., Akhmetova Z. A., Abdykaimova S. Yu., Yurchenko M. G. *Vzaimosvyaz' samoregulyatsii i poznavatel'noy aktivnosti v uchebnoy deyatel'nosti* [The relationship between self-regulation and cognitive activity in educational activity] // *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy]. 2020. № 7. S. 98–105. [In Russian]
9. Karpov A. V, Skityaeva I. M. *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of metacognitive processes of personality]. Moskva : Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN», 2005. 344 s. [In Russian]
10. Konopkin O. A. *Osoznannaya samoregulyatsiya kak kriteriy sub'ektnosti* [Conscious self-regulation as a criterion of subjectivity] // *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2008. № 3. S. 22–34. [In Russian]
11. Konopkin O. A. *Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti* [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moskva : Nauka, 1980. 256 s. [In Russian]
12. Kuz'mina N. V. *Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov obrazovaniya* [Acmeological theory of improving the quality of training of education specialists]. Moskva : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2001. 144 s. [In Russian]
13. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva : Politizdat, 1975. 304 s. [In Russian]
14. Lomov B. F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moskva : Nauka, 1984. 444 s. [In Russian]
15. Markova A. K. *Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste* [Formation of learning motivation at school age]. Moskva : Prosveshchenie, 1983. 96 s. [In Russian]
16. Morosanova V. I. *Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskiy resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tseley* [Conscious self-regulation as a psychological resource for achieving educational and professional goals] // *Pedagogika* [Pedagogy]. 2016. № 10. S. 13–24. [In Russian]
17. Morosanova V. I., Aronova E. A. *Samosoznanie i samoregulyatsiya povedeniya* [Self-awareness and self-regulation of behavior]. Moskva : Izdatel'stvo «Institut psikhologii RAN», 2007. 213 s. [In Russian]
18. Morosanova V. I., Fomina T. G. *Osoznannaya samoregulyatsiya v sisteme psikhologicheskikh prediktorov dostizheniya uchebnykh tseley* [Conscious self-regulation in the system of

- psychological predictors of achieving educational goals] // *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2016. № 2. S. 124–135. [In Russian]
19. Osnitskiy A. K. Rol' osoznannoy samoregulyatsii v uchebnoy deyatel'nosti podrostkov [The role of conscious self-regulation in educational activity of adolescents] // *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2007. № 3. S. 42–51. [In Russian]
 20. Osnitskiy A. K. *Psikhologicheskie mekhanizmy samostoyatel'nosti* [Psychological mechanisms of independence]. Moskva ; Obninsk : IG-SOTsIN, 2010. 230 s. [In Russian]
 21. Prygin G. S. *Psikhologiya samostoyatel'nosti* [Psychology of independence] / G. S. Prygin. Izhevsk ; Naberezhnye Chelny : Izdatel'stvo Instituta upravleniya, 2009. 408 s. [In Russian]
 22. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Sankt-Peterburg : Piter, 2000. 712 s. [In Russian]
 23. Sergienko E. A. Sistemno-sub"ektnyy podkhod: obosnovanie i perspektivy [System-subject approach: rationale and prospects] // *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal]. 2011. T. 32, № 1. S. 120–132. [In Russian]
 24. Sergienko E. A., Vilenskaya G. A., Kovaleva Yu. V. *Kontrol' povedeniya kak sub"ektnaya regul'yatsiya* [Behavior control as subject regulation]. Moskva : Institut psikhologii RAN, 2010. 352 s. [In Russian]
 25. Tolbatova E. V. Psikhologicheskie osnovy samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti v podrostkovom vozraste [Psychological foundations of self-regulation of educational activity in adolescence] // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology]. 2015. Vyp. 4(24). S. 99–108. [In Russian]
 26. Fetiskin N. P. *Emotsional'noe obespechenie uchebnoy i trudovoy deyatel'nosti* [Emotional support of educational and work activity]. Kostroma : KGPI im. N. A. Nekrasova, 1990. 108 s. [In Russian]
 27. Tsyganov I. Yu., Fomina T. G., Morosanova V. I. Osobennosti shkol'noy vovlechyonnosti uchashchikhsya s razlichnym urovnem osoznannoy samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti [Features of school engagement of students with different levels of conscious self-regulation of educational activity] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences]. 2021. № 3. S. 98–115. [In Russian]
 28. Chesnokova I. I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* [The problem of self-awareness in psychology]. Moskva : Nauka, 1977. 144 s. [In Russian]
 29. Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications / edited by D. H. Schunk, B. J. Zimmerman. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. 329 p.
 30. Zimmerman, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective / B. J. Zimmerman. // *Handbook of self-regulation* / edited by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego : Academic Press, 2000. P. 13–39.

SELF-REGULATION OF LEARNING ACTIVITY AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL ANALYSIS IN ADOLESCENCE AND YOUTH PERIODS OF AGE DEVELOPMENT

A.V. Zobkov

Doctor of Psychological Sciences (ScD in Psychology), Associate Professor, Professor at the Department of Developmental and Clinical Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia
E-mail: av.zobkov@yandex.ru

Abstract. The article presents a theoretical and methodological analysis of the phenomenon of conscious self-regulation of educational activity in the context of age development from adolescence to youth. The necessity of integrating subject-activity, systemic and acmeological approaches for understanding self-regulation as a dynamic hierarchical system is substantiated. The author's three-level model is proposed, including the objective-psychological (behavioral), proper-psychological (personal: motivation and self-esteem) and integrative (subjective) levels. The regularities of self-regulation formation at different age stages are revealed: the dominance of the emotional-volitional component in adolescence, the formation of self-esteem as a "psychological core" during the transition period, and the achievement of the subjective level of self-regulation in youth. Sensitive and crisis periods of self-regulation development are analyzed. It is concluded that conscious self-regulation is not just an educational skill, but a fundamental acmeological quality of the subject, ensuring the transition from learning to self-learning and self-development.

Keywords: self-regulation of learning activity, age development, adolescence, youth, self-esteem, motivation, levels of self-regulation, emotional intelligence, volitional control, semantic reflection.