

DOI: [10.14515/monitoring.2024.1.2441](https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.1.2441)

О. Р. Михайлова, П. А. Гавриленко, А. С. Струкова, К. Н. Поливанова

РАЗРАБОТКА И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОПРОСНИКА УЧЕБНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА ВЫБОРКЕ РОДИТЕЛЕЙ В РОССИИ

Правильная ссылка на статью:

Михайлова О. Р., Гавриленко П. А., Струкова А. С., Поливанова К. Н. Разработка и оценка качества опросника учебно-организационной самостоятельности школьников на выборке родителей в России // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2024. № 1. С. 229—256. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.1.2441>.

For citation:

Mikhailova O. R., Gavrilenko P. A., Strukova A. S., Polivanova K. N. (2024) Questionnaire of Learning Autonomy of Schoolchildren: Development and Quality Assessment Based on a Sample of Russian Parents. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 1. P. 229–256. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.1.2441>. (In Russ.)

Получено: 20.06.2023. Принято к публикации: 11.12.2023.

РАЗРАБОТКА И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОПРОСНИКА УЧЕБНО-ОРГАНИЗАЦИОН- НОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬ- НИКОВ НА ВЫБОРКЕ РОДИТЕЛЕЙ В РОССИИ

МИХАЙЛОВА Оксана Рудольфовна — кандидат социологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: omikhailova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0236-6992>

ГАВРИЛЕНКО Полина Алексеевна — стажер-исследователь Центра исследований современного детства, Институт образования, аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: pagavrilenko@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>

СТРУКОВА Александра Сергеевна — стажер-исследователь Центра исследований современного детства, Институт образования, аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: alstrukova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5272-6290>

ПОЛИВАНОВА Катерина Николаевна — доктор психологических наук, научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования, ординарный профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: kpolivanova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>

QUESTIONNAIRE OF LEARNING AUTON- OMY OF SCHOOLCHILDREN: DEVEL- OPMENT AND QUALITY ASSESSMENT BASED ON A SAMPLE OF RUSSIAN PARENTS

*Oxana R. MIKHAILOVA*¹ — *Cand. Sci. (Soc.), Researcher, the Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education*
E-MAIL: omikhailova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0236-6992>

*Polina A. GAVRILENKO*¹ — *Research Intern at the Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education; Post-graduate student, Institute of Education*
E-MAIL: pagavrilenko@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>

*Alexandra S. STRUKOVA*¹ — *Research Intern at the Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education; Post-graduate student, Institute of Education*
E-MAIL: alstrukova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0001-5272-6290>

*Katerina N. POLIVANOVA*¹ — *Dr. Sci. (Psych.), Scientific Supervisor of the Centre for Modern Childhood Research of the Institute of Education; Tenured Professor*
E-MAIL: kpolivanova@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7058-1232>

¹ HSE University, Moscow, Russia

Аннотация. В статье представлены результаты онлайн-опроса 1966 родителей школьников из нескольких регионов РФ, проведенного в ноябре—декабре 2022 г. с целью разработки опросника учебно-организационной самостоятельности и оценки его качества. Полученный опросник включает 20 вопросов и обладает высокой внутренней согласованностью и конструктивной валидностью. Результаты исследования показали, что он может быть использован для оценки уровня учебно-организационной самостоятельности учеников до 6 класса включительно. Наиболее однородными по уровню развития учебно-организационной самостоятельности являются группы 1—2 и 3—6 классов. Девочки в этих группах обладают более высоким уровнем учебно-организационной самостоятельности, чем мальчики. Опросник может быть использован педагогами и родителями для создания портрета класса или школы по уровню развития учебно-организационной самостоятельности, а также для мониторинга индивидуального развития в сфере учебно-организационной самостоятельности среди детей 1—2 и 3—6 классов.

Ключевые слова: учебно-организационная самостоятельность, школьники, опрос, образовательные результаты, умение учиться, метапредметные навыки

Благодарность. Исследование выполнено в рамках проекта РНФ, грант № 22-18-00416. Авторы благодарят студентов магистерской программы «Управление образованием» Института образования НИУ ВШЭ за помощь со сбором данных.

Abstract. The paper presents the results of an online survey of 1966 parents of schoolchildren from several regions of the Russian Federation, conducted in November—December 2022. The survey aimed at developing a questionnaire of educational and organizational independence and at assessing its quality. The developed questionnaire includes 20 questions and is characterized by high internal consistency and construct validity. The results of the assessment showed that the questionnaire could be used to assess the level of educational and organizational independence of students up to grade 6. The most homogeneous level of development of educational and organizational independence is observed for groups of grades 1–2 and 3–6. Girls in these groups have a higher level of educational and organizational independence compared to boys. The questionnaire could be used by teachers and parents to create a profile of a class or school, and to monitor individual development in the field of educational and organizational independence among children in grades 1–2 and 3–6.

Keywords: educational and organizational independence, school students, survey, educational outcomes, learning to learn, metasubject skills

Acknowledgments. The study was carried out within the framework of the Russian Science Foundation project, grant No. 22-18-00416. The authors thank the students of the master's program «Educational Management» at the Institute of Education of the HSE University of Economics for their assistance with data collection.

Введение

Задачи школы постепенно меняются: к традиционной — освоению академических дисциплин — добавляется задача развития метапредметных навыков и личностных черт, среди которых важную роль играет самостоятельность. В условиях высокой неопределенности, быстрого темпа развития технологий и постоянных изменений на профессиональном рынке особенно важным становится умение учиться самостоятельно [Luksha et al., 2018: 13—14].

Значимость навыка самостоятельного обучения отражена, среди прочего, в законодательных и нормативных актах, касающихся образования. Требования к результатам освоения образовательной программы в РФ согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального, основного и среднего общего образования (например, ФГОС НОО¹) включают в себя формирование универсальных учебных действий (далее УУД). УУД отнесены к блоку метапредметных результатов и в совокупности образуют сложный навык — умение учиться [Асмолов, 2009: 18—22].

Однако в исследованиях образования в России и за рубежом нет единых методов оценки способности ребенка учиться самостоятельно и организовывать свой учебный процесс дома и в школе. В литературе складывается мозаичная картина понятия «умение учиться» из-за большого количества теоретических подходов. К умению учиться самостоятельно относят навыки и способности разного уровня: от способности решать конкретную учебную задачу до планирования своего учебного расписания. Проанализировав существующие работы, мы обнаружили, что в основе метапредметных и личностных результатов, описанных во ФГОС, лежат отечественные теория деятельности и теория осознанной регуляции, не имеющие инструментального воплощения. То есть результаты описаны, а компактного инструмента для их измерения в системе школы нет. Предлагающийся опросник опирается на несколько конструктов, имеющих схожие характеристики поведения: само- и саморегулируемого обучения, агентности, учебной самостоятельности. Данные конструкты покрывают большую часть перечисленных во ФГОС результатов, связанных с умением учиться самостоятельно.

Таким образом, цели настоящей статьи:

1) разработать инструмент измерения учебно-организационной самостоятельности (УОС) школьников на основе перечня метапредметных и личностных результатов ФГОС;

2) протестировать опросник и оценить его качество.

Опросник адресован родителям школьников 1—6 классов, состоит из 20 пунктов. Пилотирование и оценка качества опросника проводились в ноябре — декабре 2022 г. на выборке из 1966 родителей российских школьников.

Теоретические подходы к определению самостоятельности в обучении и их связь с ФГОС

Самостоятельность — прежде всего термин обыденного языка. Однако в научной литературе встречаются конструкты, принадлежащие к разным теориям,

¹ Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 11.06.2023).

но сходные по содержанию со смыслами обыденного языка. Предлагаются следующие варианты концептуализации самостоятельности в учебном процессе: саморегулируемое обучение, автономное обучение, учебная самостоятельность, агентность учащихся. Рассмотрим основные подходы к самостоятельности в обучении, инструменты ее измерения и соотнесем с результатами ФГОС. При обзоре мы выделяли те элементы, которые отражают наблюдаемые признаки поведения, соответствующие требованиям ФГОС. Сначала обсудим отечественные исследования, затем сопоставим их с зарубежными.

Самостоятельность как результат овладения учебной деятельностью

Эмпирически факт овладения учебной деятельностью может отражаться в способности ребенка обнаружить собственный дефицит в знаниях и навыках и преодолеть его, например, запрашивая помощь у взрослого или обращаясь к дополнительным ресурсам [Давыдов, Маркова, 1981: 13—26]. Разработанного диагностического инструментария для оценки уровня сформированности учебной самостоятельности нет. В рамках проведенного в 1970-е годы лонгитюдного исследования по развитию учебной самостоятельности фокус был сделан на получение свидетельств качественного изменения психики в ходе учебной деятельности с применением батареи тестов. Использовались инструменты оценки уровня сформированности теоретического мышления, наблюдения и экспертная оценка динамики изменений в поведении учеников на уроках [Цукерман, Венгер, 2010].

Самостоятельность как осознанная регуляция деятельности

При овладении учебной деятельностью большую роль играет навык осознанной регуляции деятельности. Модель осознанной регуляции также принадлежит отечественной школе [Конопкин, Прыгин, 1984: 42—52]. Она включает целеполагание, планирование, анализ условий, корректировку, оценку результатов и теоретически базируется на теории деятельности Л. Рубинштейна. Для измерения саморегуляции учебной деятельности в России применяются такие инструменты, как созданные В. Моросановой и коллегами ССУДМ-2010 (стиль саморегуляции учебной деятельности) для подростков средней и старшей школы и ССПМД (стиль саморегуляции поведения) для детей начальной и средней школы [Моросанова, Бондаренко, 2015].

Самостоятельность как саморегулируемое обучение

Схожие структурные элементы и соответствующие индикаторы поведения близки стратегиям саморегулируемого обучения — зарубежного аналога понятия самостоятельности в учебе. Во время обучения используются многочисленные процессы саморегуляции: планирование, активизация знаний и оценка их уровня, регулирование поведения и рефлексия [Azevedo, 2009]. Все модели саморегулируемого обучения включают эти компоненты, но акцентируют внимание либо на метакогнитивных стратегиях [Winne, Hadwin, 1998], либо на совместной регуляции [Hadwin et al., 2017], либо на используемых средствах совладания со стрессом — копинг-стратегиях [Boekaerts, 1992].

При выборе моделей в качестве теоретической основы для разрабатываемого опросника выбор был сделан в пользу тех, которые не противоречили отечественной теории осознанной регуляции или конструкту «учебной самостоятельности» и описывали феноменологию, близкую к той, что обозначена во ФГОС. Это модель совместной регуляции деятельности Э. Хадвин. Согласно этой модели, ребенок овладевает саморегулируемым обучением в том числе через взаимодействие с другими (co-regulated learning). А также модель SRL, предложенная Д. Шунк и Б. Циммерман (self-regulation learning theory, SRL) [Panadero, 2017]. В этой модели выделяются такие значимые компоненты, как совместная регуляция и со-владание, и такие этапы, как планирование, контроль, рефлексия.

Зарубежные исследователи для измерения уровня развития саморегулируемого обучения в большинстве случаев используют количественные опросники с опорой на теоретическую рамку П. Пинтрича [Pintrich, De Groot, 1990] и модель SRL в связи с мотивацией — MSLQ (Motivated strategies for learning questionnaire [Pintrich, 1991]. Эти опросники предназначены для заполнения самими обучающимися. Кроме того, опросник LASSI (learning and study strategies inventory), сфокусированный на выбираемых учениками образовательных стратегиях, позволяет измерить уровень саморегулируемого обучения у учащихся старшей школы [Weinstein et al., 1988]. Опросники MSLQ и LASSI имеют высокую предсказательную валидность и переведены на различные языки, за исключением русского, они подразумевают самоотчет подростков старшей школы о ходе обучения. Утверждения данных опросников направлены на измерение уровня мотивации, навыков обучения, самоофективности, ориентации на внутренние цели и т. д. и, как следствие, сложны для восприятия детьми начальной и средней школы.

Самостоятельность как агентность учащегося

Еще одна грань феномена самостоятельности в процессе обучения описывается через понятие агентности учащихся (student agency). В общем виде агентность подразумевает способность ребенка вносить вклад в ход урока, влиять на образовательные практики [OECD, 2018]. Наиболее убедительными психометрическими свойствами обладает инструмент AES (agentic engagement scale) [Mameli, Passini, 2018]. Он представляет собой опросник из десяти утверждений для самоотчета подростков и измеряет конструктивный вклад учащихся в процесс обучения: активные действия на уроке с целью создания для себя более эффективных условий обучения через влияние на учительские практики.

Мы выделили и сравнили основные конструкты, описывающие самостоятельность во время обучения, рассмотрели зарубежные и отечественные школы, показали, что они не противоречат друг другу, но имеют пробелы в части измерения. Обращение к зарубежным моделям восполняет дефицит инструментов измерения на отечественном теоретическом поле, который решается представленным исследованием.

Разработка опросника учебно-организационной самостоятельности

За основу для формулирования утверждений об умении учиться самостоятельно в нашем опроснике были взяты результаты из действующих ФГОС, связанные

с учебной самостоятельностью², — как наиболее универсальные для всей территории РФ. Эти стандарты основаны на системно-деятельностном педагогическом подходе, формирование умения учиться самостоятельно — важная ценность этого подхода [Асмолов, 2009].

Образовательные результаты, связанные с развитием умения учиться, упоминаются в двух блоках ФГОС:

1) в блоке «Метапредметные результаты» — универсальные учебные познавательные, коммуникативные и регулятивные функции;

2) в блоке «Личностные результаты» — способность действовать в ситуации неопределенности, адаптироваться к меняющимся условиям, самоопределение, выбор своего профессионального пути, «саморазвитие, самовоспитание, самодисциплина».

Мы сфокусировали внимание на выделении конкретных наблюдаемых действий, по которым можно было бы оценить уровень развития навыка самостоятельного обучения. В отличие от учебной самостоятельности, которая опирается на специально организованную учебную деятельность, мы обращали внимание на универсальные учебные действия, зафиксированные в стандарте, которые можно было бы наблюдать в любой ситуации обучения, независимо от того, на основе какой педагогической модели выстроена школа.

Для того чтобы избежать смешения терминов, мы использовали термин «учебно-организационная самостоятельность», а не «учебная самостоятельность». Учебно-организационная самостоятельность — это общее понятие для группы навыков, необходимых для осуществления обучения согласно требованиям ФГОС (поиск информации, умение аргументировать свою позицию, саморегуляция и т. д.).

На первом этапе мы выделили пять широких категорий результатов, в которых упоминаются результаты образования, связанные с умением учиться самостоятельно: универсальные познавательные действия (поиск информации, поиск эффективных стратегий решения учебных заданий и др.), универсальные коммуникативные действия (умение работать в группе и др.), универсальные регуляторные действия (самоконтроль, самооценка, принятие решений), саморазвитие и самообучение, адаптация к условиям неопределенности. Затем для каждой группы результатов мы выбрали действия ребенка, которые проще всего заметить и которые позволяют оценить степень помощи, необходимой ребенку от взрослых. Мы использовали формулировки, которые встречались в интервью и на фокус-группах с родителями и педагогами, чтобы сделать анкету более понятной для респондентов. Так как личностные результаты ФГОС сформулированы достаточно широко, то для разработки утверждений по этим блокам мы дополнительно применили рамку социально-эмоциональных навыков (СЭН) ОЭСР, в которой встречаются похожие результаты и которая была использована в 2019 г. в исследовании уровня развития СЭН в московских школах [OECD, 2021].

Опросник предназначен для заполнения родителями ребенка. Это имеет как свои ограничения, которые мы рассмотрим в разделе «Дискуссия», так и свои достоинства: большая часть разработанных прежде опросников адресована учите-

² Федеральные государственные стандарты (ФГОС). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 01.06.2022).

лям, но важно учесть и мнение родителей, которые наблюдают за тем, как ученик организует учебный процесс дома. Кроме того, это снижает трудоемкость оценки для учителя, так как ему не приходится заполнять опросник на основе поведения большого количества детей. Это делает возможным использование опросника для измерения как профиля класса, так и каждого ученика. Шкала опросника была разработана так, чтобы отразить градацию степени независимости от родителей [Soenens et al., 2017], с которой ребенок может осуществлять ту или иную задачу, связанную с учебой, например «находит в учебнике или в интернете нужную информацию или ответ на вопрос, если чего-то не знает или хочет выяснить». Разработанный опросник мы разместили в приложении 1.

Пилотное исследование опросника УОС и оценка его качества

Предварительные гипотезы и исследовательские задачи

Для пилотного исследования свойств УОС мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) оценить надежность — внутреннюю согласованность;
- 2) проанализировать конструктивную валидность;
- 3) оценить гендерно-возрастные распределения для его применения на практике.

Перед пилотным использованием опросника мы выдвинули две гипотезы о будущих результатах: а) с возрастом уровень УОС растет и б) существуют гендерные различия в уровне УОС.

Предположение о разных возрастных нормах самостоятельности опирается на теорию развития Д. Эльконина [Эльконин, 1989]. Согласно этой теории каждому возрасту соответствует определенный набор задач, которые ребенок последовательно осваивает в совместной деятельности со взрослым, развивая в этой деятельности способность к самостоятельному действию. Однако эта теория, во-первых, разработана более пятидесяти лет назад, и многие характеристики развития могли измениться, во-вторых, масштаб описания психологических новообразований не вполне соответствует задачам педагогики, когда важно конкретизировать уровень, например, произвольности ребенка-первоклассника. Кроме того, она предусматривает различие только между возрастными группами детей, не учитывая гендерные различия. Однако современные исследования образования, такие как PISA, выявили гендерные различия как в академической сфере [OECD, 2019], так и в сфере социально-эмоционального развития [OECD, 2021]. Существуют аналогичные исследования в сфере саморегулируемого обучения, которые указывают на существование разницы по возрастам и гендеру [Chung, 2000; Zimmerman, Martinez-Pons, 1990]. На основе этих данных мы выдвинули предположение, что уровень самостоятельности будет различаться не только между группами детей разного возраста, но и между мальчиками и девочками внутри каждой возрастной группы. С возрастом уровень самостоятельности будет расти. А также девочки предположительно имеют более сформированные навыки учебно-организационной самостоятельности, чем мальчики.

Сбор данных

Сбор данных проходил в ноябре — декабре 2022 г. Выборка была набрана методом снежного кома, сбор данных проходил через онлайн-платформу «1ка» (<https://>

www.1ka.si/d/si). Такой тип выборки был использован в целях получения как можно большего числа респондентов для тестирования психометрических свойств опросника. Цели достигнуть репрезентативности по России с точки зрения ответов на вопросы опросника не ставилось. Имелось 32 точки входа в поле через директоров и учителей школ, которым было предложено помочь в проведении исследования в ходе занятий по курсу «Психологические теории как основание для проектирования образовательных систем» магистерской программы «Управление в образовании» НИУ ВШЭ. Получив ссылку на опросник, директора и учителя пересылали ее в родительские чаты, своим знакомым и коллегам, а те — своим знакомым и т. д.

Структура анкеты

Анкета, которая распространялась директорами и учителями, состояла из двух блоков вопросов: социально-демографического блока и блока вопросов по оценке УОС.

Социально-демографический блок включал 10 вопросов, уточняющих:

- возраст и пол родителя;
- возраст и пол ребенка;
- класс, в котором обучается ребенок;
- тип населенного пункта, в котором проживает родитель (село, город с населением до 100 тыс. жителей или поселок городского типа, город с населением от 100 до 1 млн жителей, город с населением свыше 1 млн жителей, мегаполис);
- место расположения школы ребенка (село, город с населением до 100 тыс. жителей или поселок городского типа, город с населением от 100 до 1 млн жителей, город с населением свыше 1 млн жителей, мегаполис).

Если у родителя несколько детей, было предложено заполнить анкету об одном из них. Благодаря этому возникало меньше затруднений при заполнении опросника: родителю нужно было сосредоточиться на оценке действий конкретного ребенка. Также это повысило сопоставимость информации, полученной в семьях с одним ребенком и в многодетных семьях.

Блок вопросов по оценке уровня развития УОС содержал 20 вопросов, направленных на оценку уровня УОС (см. приложение 1). Он включает 4 группы вопросов:

- универсальные познавательные действия (УПД) — 2 утверждения;
- универсальные коммуникативные действия (УКД) — 4 утверждения;
- универсальные регуляторные действия (УРД) — 8 утверждений;
- саморазвитие, самообучение (СС) — 3 утверждения;
- адаптация к условиям неопределенности (АУН) — 3 утверждения.

Респонденту-родителю предлагалось, оценить степень самостоятельности ребенка по каждому из утверждений, пользуясь порядковой пятибалльной шкалой:

- 1 — «только со взрослым, при его непосредственном участии»;
- 2 — «если взрослый опишет план действий, все подробности»;
- 3 — «если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь»;
- 4 — «при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале»;
- 5 — «ребенок делает сам без напоминаний и подсказок».

Минимальное количество баллов, которые родитель может присвоить ребенку, — 20 баллов (все действия ребенок выполняет только со взрослым), макси-

мальное — 100 баллов (все действия ребенок делает сам). Поскольку на этом этапе исследований мы не ставим перед собой задачу выведения общей половозрастной нормы, интерпретация результатов возможна лишь по относительным показателям (личный прогресс ученика, класса и т. д.). В этом случае ключевым является не суммарный показатель, а прогресс, зафиксированный в нескольких последовательных измерениях.

Анализ данных

Мы ставили перед собой задачу оценить надежность — внутреннюю согласованность опросника, проанализировать конструктивную валидность опросника и оценить гендерно-возрастные распределения для его применения на практике.

Для проверки надежности (внутренней согласованности) опросника учебной самостоятельности мы использовали метод расщепления и коэффициент альфа Кронбаха [Boateng et al., 2018; Kishore et al., 2021]. Конструктивная валидность оценивалась при помощи эксплораторного факторного анализа (ЭФА) методом главных компонент и конфирматорного факторного анализа (КФА) [Boateng et al., 2018; Kishore et al., 2021]. Для описания результатов опроса применялись меры средней тенденции. Анализ гендерно-возрастных распределений по опроснику осуществлялся с помощью *t* критерия Стьюдента, однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и значений квартилей по суммарному показателю опросника. Расчеты производились в программном обеспечении «R studio»³.

Выборка

Выборку составили 1966 родителей (10,1% — отцы и 89,9% — матери, $M_{\text{возраст родителей}} = 39,8$ лет, $SD = 5,95$; $M_{\text{возраст детей}} = 11,6$; $SD = 2,76$) российских школьников. Для того чтобы наши данные корректнее отражали гендерно-возрастную структуру РФ в связи с рождаемостью [Щербакова, 2021], мы включили в выборку только родителей от 21 года, детей от 5 до 19 лет. 50,38% — мальчики и 49,62% — девочки. Представленность учащихся разных классов в выборке приведена в таблице 1.

Таблица 1. Представленность в выборке родителей детей из разных классов обучения, $n = 1966$

Класс	% детей
1 класс	8,61
2 класс	8,31
3 класс	9,97
4 класс	8,46
5 класс	13,55
6 класс	8,97
7 класс	10,13
8 класс	16,93
9 класс	8,46
10 класс	3,83
11 класс	2,77

³ Дополнительно к встроенным в R studio пакетам по умолчанию использованы пакеты lavaan (<https://cran.r-project.org/package=lavaan>) и psych (<https://cran.r-project.org/package=psych>).

Информация о типе населенного пункта приведена в таблице 2.

Таблица 2. Тип населенного пункта
в котором проживают респонденты-родители, $n = 1966$

Тип населенного пункта	% респондентов
До 100 тыс. жителей	50,18
В городе с населением от 100 до 1 млн жителей	28,00
Мегаполис	9,68
Город с населением свыше 1 млн	6,62
Село	5,52

Результаты

Оценка надежности — внутренней согласованности и структура опросника

При расщеплении шкалы была обнаружена ее высокая внутренняя согласованность (коэффициент расщепления варьировался от 0,84 до 0,94). Значение коэффициента альфа Кронбаха находится на уровне 0,91, что также подтверждает высокий уровень внутренней консистентности шкалы. Все переменные обладают положительной корреляционной связью средней силы (более 0,4), являясь сонаправленными.

Удаление любой из переменных практически не приводит к улучшению значения коэффициента альфа Кронбаха, следовательно, обоснованно сохранение исходного набора переменных. Опросник учебной самостоятельности обладает высокой надежностью (внутренней согласованностью). Это значит, что такие показатели дают нам право подсчитывать сумму баллов учебной самостоятельности по каждому из респондентов для выяснения учебной самостоятельности его ребенка.

Анализ структуры опросника учебной самостоятельности

Для анализа конструктивной валидности опросника УОС мы применили ЭФА и КФА. Критерий Бартлетта ($\chi^2(19) = 990$; $p < 0,00$) и Кайзера — Мейера — Олкина (КМО = 0,95) показали пригодность данных для проведения ЭФА методом главных компонент (ортогональное вращение — «эквиماك»). Параллельный анализ позволил выделить пять факторов (см. табл. 3), объясняющих 48 % дисперсии.

Таблица 3. Факторные нагрузки, $n = 1966^*$

Утверждения	Факторные нагрузки				
	Номер фактора				
	1	2	3	4	5
Решает трудности, которые возникают при выполнении учебных заданий (УПД)	0,29	0,18	0,64**	0,24	0,12
Проверяет свою работу по ответам, находит ошибки и исправляет их (УРД)	0,52	0,28	0,38	0,17	0,14
Безошибочно выполняет задания по инструкции, может сориентироваться, если инструкции меняются и появляются новые вводные (УРД)	0,48	0,21	0,32	0,28	0,19

Утверждения	Факторные нагрузки				
	Номер фактора				
	1	2	3	4	5
Контролирует свою успеваемость (смотрит оценки в электронном дневнике, следит, чтобы не было долгов, плохих отметок) (УРД)	0,47	0,35	0,32	0,15	0,12
Соблюдает режим, составляет собственное расписание (УРД)	0,46	0,45	0,25	0,16	0,1
Выполняет задания к назначенному сроку (УРД)	0,46	0,43	0,24	0,24	0,11
Берется выполнять сложные задания, пробует новые занятия (АУН)	0,45	0,09	0,23	0,25	0,34
Может спланировать и выполнить проект по образцу (склеить поделку, нарисовать рисунок, сделать доклад, презентацию) (УРД)	0,38**	0,22	0,29	0,24	0,2
Планирует работу над домашним заданием и решает, что сделать в первую очередь, а что можно вообще не делать (УРД)	0,31	0,53	0,32	0,2	0,12
Интересуется чем-то за пределами школьной программы (выбирает и просит купить новые книги, сходить на мероприятие, находит кружки) (СС)	0,25	0,02	0,12	0,19	0,56
Когда работает в группе — проявляет инициативу, предлагает идеи (УКД)	0,24	0,12	0,17	0,53	0,25
Выполняет свою часть групповой работы, даже если не вполне согласен с ней, чтобы достичь общей цели (УКД)	0,23	0,23	0,25	0,55	0,13
Находит в учебнике или в интернете нужную информацию или ответ на вопрос, если чего-то не знает или хочет выяснить (УПД)	0,18	0,24	0,68	0,27	0,12
Собирает портфель в школу, сверяясь с расписанием уроков, и берет все необходимое для занятий (УРД)	0,18	0,64	0,22	0,17	0,16
Слышит аргументы других и адекватно отвечает на них или меняет свою точку зрения (УКД)	0,15	0,22	0,27	0,55	0,2
Если забыл что-то дома, может решить проблему (АУН)	0,1	0,4	0,16	0,21	0,35
Договаривается, «торгуется», аргументирует свою позицию (УКД)	0,09	0,12	0,31	0,57	0,18
Принимает решение о том, чтобы бросить неинтересные занятия/продолжить интересные (СС)	0,08	0,1	0,09	0,1	0,52
Если отменили урок, уведомляет родителей об этом, находит себе занятие на это время (АУН)	0,07	0,4	0,15	0,15	0,46
Заявляет о своих интересах родителям и друзьям (я люблю динозавров, хочу пойти в музей про динозавров) (СС)	0,06	0,14	0,08	0,16	0,65
Собственные значения	1,98	1,96	1,96	1,89	1,82
Доля объясняемой дисперсии	0,1	0,1	0,1	0,09	0,09

* Используемые аббревиатуры:

УПД — универсальные познавательные действия;

УКА — универсальные коммуникативные действия;

УРД — универсальные регуляторные действия;

СС — саморазвитие, самообучение;

АУН — адаптация к условиям неопределенности.

** Полу жирным шрифтом выделены нагрузки более 0,4 по модулю. Полу жирным курсивом — те, что составляют менее 0,4; но их максимальное значение приходится на данный фактор.

Первый фактор образован действиями некоторые из которых входили, согласно нашим теоретическим предположениям, в категорию УРД (2—6, 8), и действиями, которые используются для АУН (7).

Второй фактор включает также действия УРД (5, 6, 9, 14).

Так как первый и второй факторы включают пересекающиеся пункты, то при проведении КФА мы попробовали модель и с четырьмя факторами, объединив первый и второй, и с пятью — без объединения этих факторов между собой.

Третий фактор вместил, как и предполагалось, оба суждения, соответствующие УПД (1, 13).

Четвертый фактор — УКД (11, 12, 15, 17), что опять же совпало с изначальными теоретическими предположениями.

Пятый фактор был сконцентрирован на вопросах, соответствующих конструкции СС (10, 18, 19, 20), но в данном факторе находится утверждение, изначально причисленное к концепту АУН (16).

Таким образом, можно утверждать, что наши первоначальные предположения о структуре опросника частично подтвердились при помощи ЭФА: практически все изначальные факторы были воспроизведены, за исключением АУН, который распределился по двум факторам. Однозначно соотносить с факторами утверждения, касающиеся регуляторных действий, было также затруднительно. В результате ЭФА были выделены факторные нагрузки, снижена размерность. С целью подтверждения гипотез и проверки нескольких моделей был проведен КФА.

Четыре альтернативные модели:

- 1) однофакторная;
- 2) пятифакторная (оригинальная теоретическая);
- 3) пятифакторная, которая получилась в итоге ЭФА;
- 4) четырехфакторная, которую можно получить при помощи совмещения первого и второго факторов в ЭФА.

Показатели моделей приведены в таблице 4. По показателю RMSEA достойными параметрами ($\leq 0,05$) обладают обе пятифакторные модели, однако ему не соответствуют однофакторная и четырехфакторная. Также только эти модели обладают $CFI < 0,97$. Неудовлетворительным показателем $TLI < 0,9$ обладает однофакторная модель, все остальные модели имеют TLI выше 0,9. У всех моделей $SRMR < 0,08$ [Purdon, 2015]. Наиболее удачными показателями обладают пятифакторные модели. Поскольку одна из этих моделей была предложена на основе теоретических предположений, мы предлагаем придерживаться ее в будущих исследованиях. Показатели надежности — внутренней валидности каждой из субшкал несут удовлетворительный характер. Альфа Кронбаха: УПД — 0,76; УКД — 0,77, УРД — 0,87, СС — 0,65, АУН — 0,59. Следовательно, мы не рекомендуем рассчитывать субпоказатели у респондентов по подшкалам, входящим в опросник, потому что по отдельности они обладают низкой внутренней согласованностью. Таким образом, на основании как КФА, так и ЭФА опросник УОС можно считать сложным конструктом, а наш опросник является конструктивно валидным, то есть действительно измеряющим УОС. Однако психометрические свойства его подшкал требуют дальнейшей доработки и уточнения в будущих исследованиях, если имеется задача использования элементов опросника как самостоятельных групп вопросов.

Таблица 4. **Результаты оценки и сравнения альтернативных КФА моделей на основе опросника УОС, n = 1966**

Модель	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Однофакторная	2121,26	170	0,00	0,86	0,84	0,08	0,057
Пятифакторная (теоретическая)	807,26	160	0,00	0,95	0,94	0,05	0,03
Пятифакторная (ЭФА)	766,2	157	0,00	0,96	0,95	0,05	0,04
Четырехфакторная (преобразование ЭФА)	959,5	163	0,00	0,94	0,93	0,05	0,04

Оценка распределения суммарных показателей баллов по опроснику и анализ в гендерно-возрастном разрезе

Средняя сумма баллов опросника УОС составляет 83,19, SD = 15,14, асимметрия = -1,27, эксцесс = 1,77. Распределение баллов в выборке имеет выраженную отрицательную асимметрию и положительный эксцесс. Все это может свидетельствовать о том, что шкала не подходит для всей выборки в целом и, возможно, требует ограничения целевой аудитории, на которой будет измеряться УОС по возрасту и по полу.

Для того чтобы проверить, имеет ли шкала возрастную специфику и варьируются ли ее показатели в зависимости от пола ребенка, мы воспользовались однофакторным дисперсионным анализом (в качестве переменной фактора использовался класс обучения ребенка) (ANOVA). Результаты продемонстрировали наличие значимых различий в средних показателях УОС между классами ($F = 65,94$, p value = 0,00, 95% уровень доверительной вероятности). Апостериорные множественные сравнения при помощи критерия Тьюки позволили выделить три группы школьников, сходных по своим показателям УОС: 1—2 классы; 3—6 классы; 7—11 классы. Было выяснено, что средние значения УОС, при уровне доверительной вероятности 95% практически не различаются в 1—2 классах и ученики этих классов могут быть объединены в одну группу. При этом показатели 3—6 классов выше показателей школьников 1—2 классов и ниже показателей 7—11 классов (см. табл. 5).

По описательным статистикам для классов, приведенным в таблице 5, заметно, что наиболее близким к стандартному распределению можно считать распределение для 1—2 классов. В 3—6 классах распределение более скошено в правую сторону и баллы опросника УОС имеют повышенный характер. Наименее приемлемо распределение баллов УОС среди учеников 7—11 классов: оно сильно отличается от нормального, поскольку асимметрия и эксцесс превышают 2 по модулю [Kim, 2013].

Таблица 5. **Описательная статистика по УОС в разрезе по укрупненным возрастным группам, n = 1966**

Возрастная группа	Среднее значение суммы по опроснику	Стандартное отклонение	Асимметрия	Эксцесс
1—2 классы	69,28	16,6	-0,63	0,08
3—6 классы	81,21	13,9	-1,06	1,59
7—11 классы	90,71	10,48	-2,38	9,43

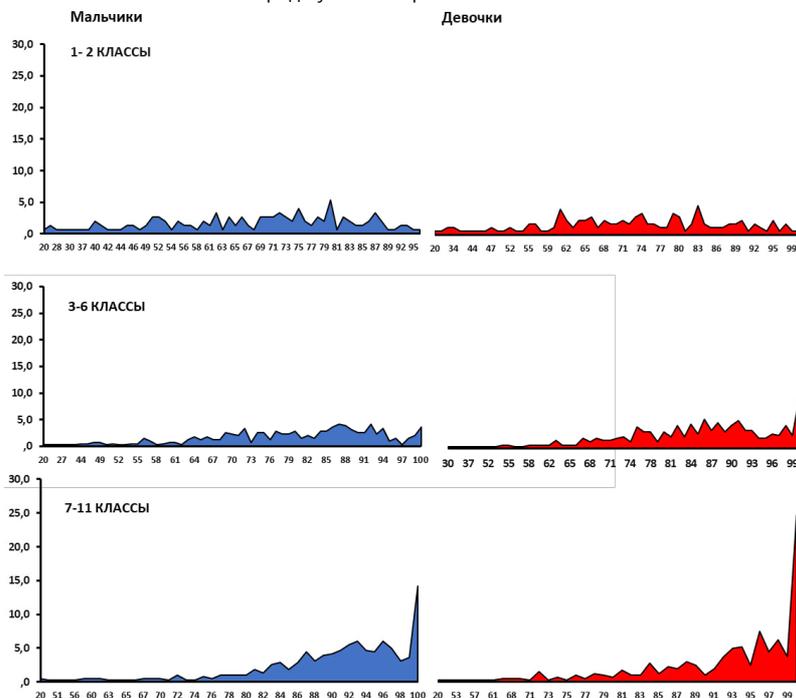
После сопоставления по классам и определения однородных по УОС возрастных групп мы выяснили, имеется ли внутри выделенных групп гендерная специфика показателей опросника. Для всех возрастных категорий были выявлены гендерные различия. Девочки всех возрастов показывают более высокие показатели самостоятельности, чем мальчики (см. табл. 6). Распределения показателя «Сумма по опроснику» в разрезе классов и пола учащихся представлены на рисунке 1.

Таблица 6. Сравнение значений суммы по опроснику по гендерно-возрастным группам, $n=1966$

Возрастная группа	Мужской		Женский		Оценка различий*
	Среднее значение суммы по опроснику	Стандартное отклонение	Среднее значение суммы по опроснику	Стандартное отклонение	
1—2 классы	66,8	16,8	71,69	16,12	$t(299,42) = -2,59$, $p = 0,01$
3—6 классы	78,9	14,56	83,67	12,56	$t(740,57) = -4,9$, $p = 0,00$
7—11 классы	89,5	10,8	91,89	10,03	$t(752,26) = -3,11$, $p = 0,02$

* Для оценки различий использовался t-критерий Стьюдента с поправкой на неравенство дисперсий.

Рис. 1. Процентное распределение баллов по УОС из 100 баллов, среди учеников разных классов



Поскольку распределения баллов для 7—11 классов имеют сильно выраженное смещение в сторону высоких баллов, то мы считаем, что опросник УОС не подходит для учащихся этой возрастной группы. Предположительно учащимся 7—11 классов стоит предлагать самим заполнить опросники УОС и содержание опросника должно отличаться от того, что предлагается ученикам до 6 класса включительно, так как после 6 класса перед школьниками стоят иные возрастные задачи [Mastrotheodoros et al., 2019; Szkody, Rogers, McKinney, 2022]. Кроме того, отношения старших подростков с родителями, как правило, менее плотные и доверительные, и поэтому родителям сложнее дать достоверную оценку УОС своего ребенка. Квартильные значения опросника для групп 1—2 и 3—6 классов приведены в таблице 7.

Таблица 7. Квартильные значения опросника УОС с учетом возраста и гендера ребенка

Гендер	25% квартиль	50% квартиль (медиана)	75% квартиль
1—2 классы			
Мальчики	56	73	88
Девочки	61	71	80
3—6 классы			
Мальчики	70	83	89
Девочки	73	84	92

Обсуждение

Цель статьи — описать процедуру разработки опросника по измерению УОС школьников, представить результаты пилотного исследования психометрических свойств опросника по измерению УОС школьников. Обнаружено, что:

- опросник УОС, обладает надежностью (внутренней согласованностью);
- подтверждена конструктивная валидность;
- выявлена гендерно-возрастная специфика поведения суммы баллов по опроснику.

Произведена первичная психометрическая оценка получившегося опросника, но в будущем мы планируем продолжить работу, проведя психометрический анализ полученного инструмента с использованием моделей семейства Раша, что позволит получить более детальную характеристику опросника и доработать его.

Анализ результатов пилотного исследования показал, что опросник может быть использован для оценки уровня УОС детей до 6 класса. Для школьников 7—11 классов необходим опросник УОС с иным содержанием, который будет заполнять не родитель, а сам ребенок.

Опросник основан на представлениях родителей о поведении их ребенка, поэтому не является исчерпывающим свидетельством его поведения. В немалой степени, как показывают исследования, основанные на опросах родителей о поведении их детей и родительских практиках [Mastrotheodoros et al., 2019; Mikelson, 2008; Szkody et al., 2022], достоверность ответа родителей может отличаться в зависимости от меры вовлеченности в жизнь ребенка и от того, кто заполняет опрос — мать или отец.

Гендерные особенности проявления УОС

В результате данного исследования было обнаружено, что учебная самостоятельность школьников имеет гендерно-возрастную специфику. Девочки во всех возрастных группах показали более высокую учебную самостоятельность, нежели мальчики, что согласуется с множеством российских и зарубежных исследований образовательной деятельности школьников (распределения времени на учебу, успешности в обучении и образовательной автономии) и может объясняться сразу несколькими обстоятельствами [Бессуднов, 2016; Богданов, Малик, 2020; Gracia и др., 2022; Herrera et al., 2020; Lietaert et al., 2015].

Интерпретируя полученные результаты, стоит обратить внимание на то, что мы измеряли представления родителей о самостоятельности детей, а потому полученные гендерные различия должны рассматриваться через линзу родительских стереотипов-установок касательно УОС детей разных гендеров [Koenig, 2018]. Родители интенсивнее культивируют в девочках послушность, в том числе в учебной сфере. У мальчиков, в особенности у ребят из неблагополучных семей, усердие и трудолюбие рассматриваются родственниками и сверстниками как проявление феминности, слабости и считается постыдным, немужским поведением [Араканцева и др., 2015: 6—13; Бессуднов, 2016: 135—167; Бочавер, 2021: 393—409].

Гендерные стереотипы и ожидания от мальчиков и девочек могут транслировать не только родители и сверстники, но и учителя [Бессуднов, 2016]. Преобладание женщин среди учителей в школе показывает мало примеров состоявшихся и образованных мужчин среди взрослых, что может быть следствием меньшей учебной самостоятельности мальчиков [Бессуднов, 2016; Заиченко, Савельева, 2020].

Гендерная специфика опросника УОС может объясняться и психофизиологическими различиями, которые могут сказываться на развитии мотивации, самоконтроля, настойчивости и других важных для образовательных результатов психических функций [Бессуднов, 2016].

Результаты нашего исследования позволяют задать вопрос, насколько сходны мотивы учебной самостоятельности у девочек и мальчиков и является ли самостоятельность в обучении ценностно важной для школьников или проявляется лишь в поведении. Так, работы Т. Гордеевой и коллег неизменно демонстрируют, что успешные в обучении девочки руководствуются иными мотивами, нежели мальчики [Гордеева, 2022]. Интересным представляется вопрос, сохранится ли разница в зависимости от социально-экономического статуса семьи ребенка, поскольку некоторые исследования, в том числе на российских выборках, показывают, что в зависимости от места проживания семьи и статуса школы разрыв в образовательных результатах девочек и мальчиков разнится [Богданов, Малик, 2020; Bessudnov, Makarov, 2015].

Возрастные особенности проявления УОС

В описании результатов мы выделяем две группы: 1—2 класс и 3—6 класс, между тем, как уровни образования подразумевают иное деление: 1—4 класс и 5—6 класс. В отечественной практике 5—6 класс считается первыми классами основной школы, тогда как в ряде зарубежных и альтернативных систем образования 6-й класс воспринимается как заключительный класс начальной шко-

лы [McGee et al., 2003]. Одним из практических приложений результатов этого опросника может быть разработка рекомендаций по поддержанию и развитию самостоятельности у учеников 5—6 класса, которая позволила бы обеспечить преемственность в становлении самостоятельности между начальной и основной школой.

С другой стороны, увеличение показателей УОС в связи с возрастом может объясняться не только объективным ростом самостоятельности, но и представлениями родителей, поскольку самостоятельность в учебе и успешность позитивно окрашены в публичном дискурсе; считается, что чем взрослее ребенок, тем более он должен быть независим от поддержки родителей [Кравцова, Кузинер, 2022; Нартова и др., 2022; Нартова, Фатехов, 2021].

Заключение

Для оценки уровня УОС на основе существующих требований ФГОС мы разработали опросник для родителей, состоящий из пяти блоков (универсальные познавательные действия, универсальные коммуникативные действия, универсальные регуляторные действия, саморазвитие, самообучение и адаптация к условиям неопределенности) и соответствующих им 20 вопросов. В дальнейшем может быть произведена триангуляция опросных данных по родителям, детям, учителям и наблюдению за поведением детей. Кроме того, при опросе остаются непонятными множественные характеристики контекста, смыслов, которые вкладывает сам человек в свое поведение, и поэтому мы не можем быть уверенными, что, к примеру, отсутствие инициативы при работе в группе связано только с низким уровнем самостоятельности. В числе открытых вопросов для будущих исследований остается вопрос о равномерности развития самостоятельности у школьников в разных сферах их жизни: важно понять, действительно ли расширение самостоятельности в одной из сфер жизни ребенка сопутствует расширению в другой. Например, если ребенок становится более самостоятельным в учебе, растет ли его самостоятельность в быту в то же время и с сопоставимой скоростью? Среди ограничений стоит отметить, что наша выборка не была репрезентативной по РФ, и потому мы не можем распространять результаты на генеральную совокупность родителей детей-школьников РФ. В будущих исследованиях возможно сделать выборку репрезентативной и протестировать культурную специфичность опросника УОС, поскольку образовательные культуры разных регионов, стран, маргинальных групп предположительно могут вести к асинхронным траекториям развития самостоятельности в сфере учебы у школьников из разных культур.

Опросник может быть полезен учителям, школьным психологам, администрации — для выявления общего портрета класса/школы с точки зрения уровня учебной самостоятельности их учеников, для оценки индивидуального прогресса отдельно взятого ученика. Для практического применения мы не рекомендуем использовать квартильные значения. Опросник может быть использован для наблюдения за личным прогрессом конкретного ученика, класса, для сравнения классов в рамках одной параллели и т. д. То есть могут быть сопоставлены последовательные результаты оценки уровня развития УОС у одного и того же ребенка, у класса / нескольких классов и т. д.

Список литературы (References)

Араканцева Т. А., Бобылева И. А., Заводилкина О. В. Исследование гендерных различий готовности к самостоятельной жизни воспитанников детских домов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 4. С. 6—13.

Arakantseva T. A., Bobyleva I. A., Zavodilkina O. V. (2015) Gender Differences in Readiness for Independent Living of Inmates of Orphanages. *Vestnik of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*. No. 4. P. 6—13. (In Russ.)

Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18—22.

Asmolov A. G. (2009) System Activity Approach to the Development of New Generation Standards. *The Pedagogy*. No. 4. P. 18—22. (In Russ.)

Бессуднов А. Р. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135—167.

Bessudnov A. R. (2016) Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia. *Educational Studies*. No. 1. P. 135—167. (In Russ.)

Богданов М. Б., Малик В. М. Как сочетаются социальное, территориальное и гендерное неравенства в образовательных траекториях молодежи России? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 3. С. 392—421. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603>.

Bogdanov M. B., Malik V. M. (2020) Social, Territorial and Gender Inequalities in Educational Trajectories of the Russian Youth. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3. P. 391—421. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1603>. (In Russ.)

Бочавер А. А. Последствия школьной травли для ее участников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 2. С. 393—409.

Vochaver A. A. (2021) Consequences of School Bullying for Its Participants. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. No 2. P. 393—409. (In Russ.)

Гордеева Т. Психология мотивации достижения. М.: Литрес, 2022.

Gordeeva T. (2022) Psychology of Motivational Achievement. Moscow: Litres. (In Russ.)

Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. Т. 6. С. 13—26.

Davydov V. V., Markova A. K. (1981) The Concept of Educational Activity of Schoolchildren. *Questions of Psychology*. Vol. 6. P. 13—26. (In Russ.)

Заиченко Н. А., Савельева Е. А. Дискурс гендера в представлениях участников образовательных отношений в пространстве петербургской школы // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2020. Т. 12. № 3. С. 50—74. <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.3.3>.

Zaichenko N. A., Savelyeva E. A. (2020) Gender Discourse in the Perceptions of Educational Relations Participants in the St. Petersburg Schools. *Interaction. Interview. Interpretation*. Vol. 12. No. 3. P. 50—74. <https://doi.org/10.19181/inter.2020.12.3.3>. (In Russ.)

Конопкин О. А., Прыгин Г. С. Связь учебной успеваемости студентов и индивидуально-типическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 42—52.

Konopkin O. A., Prygin G. S. (1984) Relationship between the Educational Progress of Students and Individual-Typical Features of Their Self-Regulation. *Questions of Psychology*. No. 3. P. 42—52. (In Russ.)

Кравцова А. Н., Кузинер Е. Н. Быть взрослым и/или уметь им быть: модели взросления ранних миллениалов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 2. С. 120—139. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.2141>.

Kravtsova A. N., Kuziner E. N. (2022) Being and/or Knowing How to Be an Adult: The Growing Up Patterns of Early Millennials. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 2. P. 120—139. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.2141>. (In Russ.)

Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015.

Morosanova V. I., Bondarenko I. N. (2015) Diagnosis of Human Self-Regulation. Moscow: Cogito center. (In Russ.)

Нартова Н. А., Саблина А., Кузинер Е., Петрунина Д. Анализ дискурсивных режимов перехода во взрослость в нормативных документах молодежной политики России // Журнал исследований социальной политики. 2022. Т. 20. № 1. С. 7—22. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2022-20-1-7-22>.

Nartova N., Sablina A., Kuziner E., Petrunina D. (2022) Analysis of Discursive Regimes of Transition to Adulthood in the Normative Documents of Youth Policy in Russia. *The Journal of Social Policy Studies*. Vol. 20. No. 1. P. 7—22. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2022-20-1-7-22>. (In Russ.)

Нартова Н. А., Фатехов А. М. Переход во взрослость российских миллениалов: на пути от получения образования к обретению ответственности и потере оптимизма // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 4. С. 319—344. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.4.1832>.

Nartova N. A., Fatekhov A. M. (2021) The Transition Into Adulthood of Russian Millennials: On the Way From Getting an Education to Gaining Responsibility and Losing Optimism? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 4. P. 319—344. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.4.1832>. (In Russ.)

Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. Tsukerman G. A., Wenger A. L. (2010) Developing Learning Independence. Moscow: OIRO. (In Russ.)

Щербакова Е. М. Демографические итоги I полугодия 2021 года в России (часть I) // Демоскоп Weekly. 2021. № 911—912.

Shcherbakova E. M. (2021) Demographic results of the first half of 2021 in Russia (part I). *Demoscope Weekly*. No. 911—912. (In Russ.)

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989.
Elkonin D. B. (1980) Selected Psychological Writings. Moscow: Pedagogy. (In Russ.)

Azevedo R. (2009) Theoretical, Conceptual, Methodological, and Instructional Issues in Research on Metacognition and Self-Regulated Learning: A Discussion. *Metacognition and Learning*. Vol. 4. No. 1. P. 87—95. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9035-7>.

Bessudnov A., Makarov A. (2015) School Context and Gender Differences in Mathematical Performance among School Graduates in Russia. *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 25. No. 1. P. 63—81.

Boateng G. O., Neilands T. B., Frongillo E. A., Melgar-Quiñonez H. R., Young S. L. (2018) Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*. Vol. 6. P. 1—18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>.

Boekaerts M. (1992) The Adaptable Learning Process: Initiating and Maintaining Behavioural Change. *Applied Psychology*. Vol. 41. No. 4. P. 377—397.

Chung M. (2000). The Development of Self-Regulated Learning. *Asia Pacific Education Review*. No. 1. P. 55—66.

Gracia P., Garcia-Roman J., Oinas T., Anttila T. (2022) Gender Differences in Child and Adolescent Daily Activities: A Cross-National Time Use Study. *Acta Sociologica*. Vol. 65. No. 1. P. 41—65.

Hadwin A., Järvelä S., Miller M. (2017) Self-Regulation, Co-regulation, and Shared Regulation in Collaborative Learning Environments. In: *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge. P. 83—106.

Herrera L., Al-Lal M., Mohamed L. (2020) Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*. Vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>.

Kim H.-Y. (2013) Statistical Notes for Clinical Researchers: Assessing Normal Distribution (2) Using Skewness and Kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*. Vol. 38. No. 1. P. 52—54.

Kishore K., Jaswal V., Kulkarni V., De D. (2021) Practical Guidelines to Develop and Evaluate a Questionnaire. *Indian Dermatol Online*. Vol. 12. No. 2. P. 266—275.

Koenig A. M. (2018) Comparing Prescriptive and Descriptive Gender Stereotypes about Children, Adults, and the Elderly. *Frontiers in Psychology*. Vol. 9. Art. 1086.

Lietaert S., Roorda D., Laevers F., Verschueren K. and De Fraine B. (2015) The Gender Gap in Student Engagement: The Role of Teachers' Autonomy Support, Structure, and Involvement. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 85. No. 4. P. 498—518.

Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. (2018) Global Education Futures Report. Educational Ecosystems for Societal Transformation.

Mameli C., Passini S. (2018) Development and Validation of an Enlarged Version of the Student Agentic Engagement Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol. 37. P. 450—463.

Mastrotheodoros S., Van der Graaff J., Deković M., H. J. Meeus W., J. T. Branje S. (2019) Coming Closer in Adolescence: Convergence in Mother, Father, and Adolescent Reports of Parenting. *Journal of Research on Adolescence*. Vol. 29. No. 4. P. 846—862.

Mikelson K. S. (2008) He Said, She Said: Comparing Mother and Father Reports of Father Involvement. *Journal of Marriage and Family*. Vol. 70. No. 3. P. 613—624.

OECD (2021) Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

OECD (2019) PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018) Future of Education and Skills 2030 Concept Note. Paris: OECD Publishing.

Panadero E. (2017) A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*. Vol. 8. P. 1—28. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422.

Prudon P. (2015) Confirmatory Factor Analysis as a Tool in Research Using Questionnaires: A Critique. *Comprehensive Psychology*. Vol. 4. P. 1—19. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/03.CP.4.10>.

Pintrich P. R. (1991) A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: The University of Michigan.

Pintrich P. R., De Groot E. V. (1990) Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82. No. 1. P. 33—40.

Soenens B., Vansteenkiste M., Van Petegem S. (eds.) (2017) *Autonomy in Adolescent Development: Towards Conceptual Clarity*. Abingdon, N.Y.: Routledge.

Szkody E., Rogers M. M., McKinney C. (2022) Discrepancy Analysis of Emerging Adult and Parental Report of Psychological Problems and Relationship Quality. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. Vol. 44. P. 444—455. <https://doi.org/10.1007/s10862-021-09949-1>.

Winne P. H., Hadwin A. F. (1998) Studying as Self-Regulated Engagement in Learning. In Metacognition in Educational Theory and Practice. In: Hacker D. J., Dunlosky J., Graesser A. C. (eds.) *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. P. 277—304.

Weinstein C. E., Zimmermann S. A., Palmer D. R. (1988) Assessing Learning Strategies: The Design and Development of the Lassi. In: Weinstein C. E., Goetz E. T., Alexander P. A.



(eds.) *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. Elsevier. P. 25—40. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50009-8>.

Zimmerman B. J., Martinez-Pons M. (1990) Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82. No. 1. P. 51—59.

Приложение 1. Опросник учебно-организационной самостоятельности

Данный опросник может быть использован на практике для оценки УОС родителями младших классов до 6 класса включительно. В данном приложении анкета размещена в том виде, в котором могла бы быть использована специалистами. Для получения информации об уровне УОС у школьника необходимо суммировать ответы на все вопросы опросника. Также чтобы при дальнейших исследованиях была возможность сравнивать новые результаты с полученными в нашем исследовании, мы приводим таблицу с квартильными значениями (см. табл. 7), полученными на нашей выборке, существенным ограничением которой является ее нерепрезентативность. Поэтому полученные значения следует трактовать не как показатели нормы, а скорее как один из возможных результатов, с которым можно сопоставить вновь полученные данные для более полной интерпретации или постановки новых исследовательских вопросов. Кроме того, важно отметить, что формирование навыков самостоятельности, как и любых других навыков, не происходит линейно и последовательно, и может варьироваться во времени: то принимая более высокие, то более низкие значения. Т.е. при практическом использовании опросника неверно будет судить, что низкие баллы по опроснику — это неизменная и устойчивая характеристика того или иного ребенка. Этот опросник призван помочь учителям и родителям заметить некоторые важные навыки, которые могут сказываться на академических результатах, и обеспечить ребенку поддержку для их развития.

Пожалуйста, оцените по шкале, насколько самостоятельно ваш ребенок выполняет данные действия.

Универсальные познавательные действия (базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работа с информацией)

Решает трудности, которые возникают при выполнении учебных заданий (когда что-то не получается — пробует по-разному решить задание, звонит другу, чтобы спросить, как он сделал, спрашивает у родителей или учителя, ищет в учебнике)

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Находит в учебнике или в Интернете нужную информацию или ответ на вопрос, если чего-то не знает или хочет выяснить

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Универсальные коммуникативные действия (общение, совместная деятельность)

Когда работает в группе — проявляет инициативу, предлагает идеи

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Выполняет свою часть групповой работы, даже если не вполне согласен с ней, чтобы достичь общей цели

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Договаривается, «торгуется», аргументирует свою позицию

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Слышит аргументы других и адекватно отвечает на них или меняет свою точку зрения

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Универсальные регуляторные действия (самоконтроль, самоорганизация)

Соблюдает режим, составлять собственное расписание (сегодня вечером делаю домашнее задание на два дня вперед и завтра я свободен, иду в гости)

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Выполняет задания к назначенному сроку (например, нет ситуаций, когда внезапно перед сном вспоминает, что нужно что-то срочно сделать до завтра)

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,

- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Собирает портфель в школу, сверяясь с расписанием уроков, и берет все необходимое для занятий

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Планирует работу над домашним заданием и решает, что сделать в первую очередь, а что можно вообще не делать (русский сделаю, потому что его всегда проверяют, а окружающий мир перед уроком прочитаю быстренько)

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Безошибочно выполняет задания по инструкции, может сориентироваться, если инструкции меняются и появляются новые вводные

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Может спланировать и выполнить проект по образцу (склеить поделку, нарисовать рисунок, сделать доклад, презентацию)

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Контролирует свою успеваемость (смотрит оценки в электронном дневнике, следит, чтобы не было долгов, плохих отметок)

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Проверяет свою работу по ответам, находит ошибки и исправляет их

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Саморазвитие, самообучение

Интересуется чем-то за пределами школьной программы (выбирает и просит купить новые книги, сходить на мероприятие, находит кружки)

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Заявляет о своих интересах родителям и друзьям (я люблю динозавров, хочу пойти в музей про динозавров)

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Принимает решения о том, чтобы бросить неинтересные занятия/продолжить интересные

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Адаптация к условиям неопределенности

Если забыл что-то дома, может решить проблему, попросить поделиться одноклассников, учителя, придумать выход (вырву листочек и у меня останется чистая тетрадь, прочерчу ровную линию по корешку учебника вместо линейки)

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Если отменили урок, уведомляет родителей об этом, находит себе занятие на это время

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,

- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок

Берется выполнять сложные задания, пробует новые занятия

- 1) только со взрослым, при его непосредственном участии,
- 2) если взрослый опишет план действий, все подробности,
- 3) если взрослый неподалеку и готов прийти на помощь,
- 4) при напоминании, просьбе, контроле взрослого в начале,
- 5) ребенок делает сам без напоминаний и подсказок