DOI: 10.25629/HC.2026.11.13
УДК 37.015.3:159.9
ВАК: 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования
5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Скорикова О.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики, Саратовская государственная юридическая академия, olgaolga87@bk.ru

Кленова М.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики, Саратовская государственная юридическая академия, milena_d@bk.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация

В статье сопоставляются пять теоретических объяснений ответственного отношения к учёбе: бихевиористское, когнитивно-регуляторное (саморегулируемое обучение), гуманистическое, теория самоопределения и социально-когнитивная теория. На материале двенадцати российских и зарубежных публикаций, а также классических работ по психологии обучения и мотивации уточняется, какие аспекты учебного действия фиксирует каждый подход и какие выводы остаются за пределами его объяснительных возможностей. Бихевиористское объяснение позволяет оценить выполнение заданного действия, тогда как исследование саморегулируемого обучения показывает, как учащийся планирует подготовку и корректирует ошибки. Гуманистический подход раскрывает личностную значимость задания, теория самоопределения – основания принятия учебной цели, социально-когнитивная теория – представления обучающегося о собственных возможностях. Новизна работы состоит в конкретизации и дополнении существующих представлений об ответственном отношении к учёбе. В отличие от обзоров, сравнивающих модели внутри одной традиции или остающихся в рамках теории самоопределения, а также от сравнительных обзоров теорий обучения, ориентированных на концептуальные различия, предлагается межпарадигмальное сопоставление пяти объяснений на едином основании – наблюдаемых решениях учащегося при выполнении конкретного задания. Это основание операционализируется в признаках, доступных педагогическому наблюдению, и позволяет дифференцировать самостоятельные действия студента от действий, выполненных при внешней поддержке. Предложенные признаки образуют последовательность, в которой каждый следующий уровень предполагает предыдущий; эта последовательность рассматривается как аналитическая реконструкция, требующая эмпирической проверки. По итоговому результату преподаватель не всегда может установить, какие решения студент принял самостоятельно. Для дальнейшего исследования предлагается сопоставлять первоначальный план с ходом выполнения задания и фиксировать объём педагогической помощи.

Ключевые слова

ответственное отношение к учёбе, саморегулируемое обучение, мотивация, поддержка автономии, самоэффективность, педагогическая помощь

Skorikova O.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Legal Psychology, Forensic Expertise, and Pedagogy, Saratov State Law Academy, olgaolga87@bk.ru

Klenova M.A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Legal Psychology, Forensic Expertise, and Pedagogy, Saratov State Law Academy, milena_d@bk.ru

THEORETICAL MODELS OF A RESPONSIBLE ATTITUDE TOWARD LEARNING: A COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract

Drawing on twelve Russian and international research articles and on classical works in learning psychology and motivation, the article compares five theoretical accounts of responsibility for learning: behavioural, cognitive-regulatory (self-regulated learning), humanistic, self-determination theory, and social-cognitive theory. A behavioural account focuses on task performance, whereas self-regulated learning research examines how students plan their work and respond to errors. The humanistic approach highlights the personal significance of a task; self-determination theory clarifies the grounds for accepting a learning goal; social-cognitive theory addresses students' beliefs about their capabilities. The contribution of the article is that, unlike reviews comparing models within one tradition (Panadero, 2017) or remaining within self-determination theory (Yang et al., 2022), and unlike comparative reviews of learning theories focused on conceptual distinctions (Ertmer, Newby, 1993), it offers a cross-paradigm comparison of five accounts on a single basis – observable student decisions while completing a specific task – and operationalises this basis in indicators available for teacher observation. The proposed indicators form a sequence in which each subsequent level presupposes the previous one; this sequence is presented as an analytical reconstruction requiring empirical testing. This allows differentiating students' independent decisions from actions performed with external support. For further research, we propose comparing students' initial plans with successive drafts of an assignment and recording the help they receive.

Keywords

responsibility for learning, self-regulated learning, motivation, autonomy support, self-efficacy, teacher assistance

Введение

Понятие ответственного отношения к учёбе широко используется в педагогике и психологии образования, однако его содержание раскрывается через разные теоретические традиции. В одних работах акцент делается на выполнении обязательства и соблюдении заданных требований, в других – на внутренней регуляции учебных действий, в третьих – на личностной значимости учения. Такое разнообразие объяснений создаёт практическую трудность: преподавателю необходимо понимать, какие действия учащегося свидетельствуют о самостоятельном принятии ответственности, а какие являются следствием внешне организованной поддержки.

М.Г. Ахметвалиева и Ж.М. Мергенова сопоставили самооценки 725 студентов первого и второго курсов с оценками преподавателей и получили разные результаты в зависимости от того, кто оценивал качества обучающихся (Ахметвалиева, Мергенова, 2021, с. 99–102). Если студент считает себя добросовестным, преподавателю ещё предстоит установить, какие действия подтверждают эту оценку при выполнении конкретного задания в учебной группе. Д.Н. Желтухин раскрывает содержание ответственности через когнитивный, мотивационный,

волевой, поведенческий и эмоциональный компоненты (Желтухин, 2022, с. 54). Применительно к учёбе мы понимаем ответственность как готовность принять обязательство по выполнению задания и отвечать за собственные решения при его подготовке.

Цель статьи состоит в сравнении объяснений, которые дают бихевиористский и гуманистический подходы, исследования саморегулируемого обучения, теория самоопределения и социально-когнитивная теория. У Скиннера педагог организует последовательность действий и подкрепление ответа, тогда как Райан и Деси исследуют основания, по которым обучающийся принимает предлагаемую цель (Skinner, 1958; Ryan, Deci, 2020). Различие предметов анализа не позволяет непосредственно ранжировать концепции по их эффективности. Для сопоставления мы выясняем, что именно преподаватель может наблюдать в действиях учащегося и какие выводы выходят за пределы выбранного объяснения.

Теоретическое основание и новизна работы

Существующие обзоры решают разные задачи и не пересекаются с заявленным в настоящей работе сопоставлением. Э. Панадеро сравнивает шесть моделей саморегулируемого обучения внутри когнитивной и социально-когнитивной традиции и показывает, как в них соотносятся фазы планирования, выполнения и рефлексии (Panadero, 2017). Работы Д. Янга с соавторами систематизируют продольные исследования поддержки автономии и вовлечённости, оставаясь в рамках теории самоопределения (Yang et al., 2022). Классические обзоры Д. Шанка и Ф. Пахарса посвящены самоэффективности в учебной деятельности (Schunk, 1991; Pajares, 1996). Сравнительные обзоры теорий обучения – например, работа П. Эртмер и Т. Ньюби, сопоставляющая бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм с точки зрения проектирования обучения, – описывают концептуальные различия и вытекающие из них рекомендации, но не фокусируются на конструкте ответственности и не доводят сравнение до уровня признаков, доступных педагогическому наблюдению (Ertmer, Newby, 1993). Таким образом, сравнение моделей внутри отдельных традиций уже выполнено, а межпарадигмальные сопоставления либо носят общий характер, либо не операционализируют различия для практической диагностики ответственности.

Новизна предлагаемого анализа носит характер конкретизации и дополнения. Работа не предлагает новую теорию ответственности; её вклад состоит в том, чтобы на основе существующих теорий выявить их объяснительные границы применительно к ответственному отношению к учёбе и предложить единое основание для межпарадигмального сравнения – решения учащегося при выполнении конкретной задачи. Это основание позволяет перевести различия между подходами в наблюдаемые признаки: выполнение сходной задачи после сокращения подсказок, обоснованное изменение способа подготовки, объяснение выбора темы через собственный опыт, аргументацию принятого обязательства, пересмотр прогноза с учётом полученного результата. Тем самым статья предлагает не ещё один общий обзор, а способ дифференциации самостоятельных и поддержанных действий студента, что отвечает практической потребности, зафиксированной во введении.

Отличие от существующих работ состоит в следующем. Во-первых, в отличие от обзоров, сравнивающих модели внутри одной традиции (Panadero, 2017; Yang et al., 2022), здесь сопоставляются объяснения, принадлежащие разным парадигмам. Во-вторых, в отличие от сравнительных обзоров теорий обучения, ориентированных на концептуальные различия и рекомендации по проектированию (Ertmer, Newby, 1993), предлагается операционализация этих различий в признаках педагогического наблюдения, связанных именно с ответственностью. В-третьих, в отличие от работ, где ответственность изучается через самоотчёт или итоговую оценку, единицей анализа становится решение учащегося в ходе выполнения задания, что позволяет дополнить самоотчёт данными о фактических действиях.

Обоснование выбора подходов и границы анализа

Выбор именно пяти подходов требует пояснения, поскольку теории обучения многообразны. Критерием включения служило то, что каждый из пяти подходов прямо или косвенно задаёт объяснение того, как учащийся принимает и удерживает учебное обязательство. Бихевиористский подход описывает условия, при которых действие закрепляется; когнитивно-регуляторный (саморегулируемое обучение) – как планируется и корректируется учебная работа; гуманистический – как учение связывается с личным опытом; теория самоопределения – как принимается учебная цель; социально-когнитивная теория – как представления о своих возможностях влияют на действие. Эти пять традиций наиболее часто связываются в литературе с проблематикой ответственности, саморегуляции и мотивации учения.

За рамками анализа остались несколько влиятельных направлений, и это ограничение следует обозначить явно. Конструктивизм (включая социальный конструктивизм) объясняет, как знание строится в активном взаимодействии, однако его фокус смещён с индивидуального обязательства на совместное построение знания; для проблемы ответственности он важен, но требует отдельного анализа. Теория ожидания-ценности объясняет выбор задачи и настойчивость через ожидание успеха и субъективную ценность, но не специфицирует, какие решения учащегося свидетельствуют о принятии ответственности, а не просто о высокой мотивации. Атрибутивная теория связывает причинные объяснения успехов и неудач с последующими эмоциями и поведением, что близко к проблеме ответственности, однако её единицей анализа являются атрибуции, а не учебные решения в ходе выполнения задания. Включение этих подходов расширило бы обзор, но размыло бы единое основание сравнения; поэтому они рассматриваются как направления дальнейшей работы.

Материал и процедура сравнительного анализа

Материал составили двенадцать научных статей: шесть российских публикаций и шесть зарубежных работ, включая статьи Скиннера и Роджерса, в которых авторы излагают основания своих педагогических подходов (Skinner, 1958; Rogers, 1959). Для теоретического контекста привлечены классические работы А. Бандуры, Б. Зиммермана, П. Пинтрича, М. Бокартс и А. Маслоу (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004; Boekaerts, 1997; Maslow, 1970). Выборка не является систематической: задача состояла в том, чтобы выделить объяснительные основания пяти подходов, а не исчерпать литературу по каждому из них.

Процедура сравнения включала три этапа. На первом этапе из каждой публикации выделялись утверждения о том, что именно объясняет подход применительно к учебному действию и обязательству. На втором этапе эти утверждения сопоставлялись по трём параметрам: содержание учебного действия (что именно делает учащийся), способ педагогической поддержки (что делает преподаватель) и признак самостоятельности (что свидетельствует о том, что действие выполнено учащимся, а не подсказано извне). На третьем этапе для каждого подхода формулировался признак, который, с одной стороны, выводится из его предмета объяснения, а с другой – доступен внешнему наблюдению. Процедура носила авторский характер и не проверялась на межкодировочное согласие; её ценность состоит в прозрачности логики сравнения, а не в статистической воспроизводимости.

Выбор единого основания сравнения требует отдельного пояснения. Сопоставление подходов по их «эффективности» было бы методологически некорректным, поскольку подходы отвечают на разные вопросы и используют разные единицы анализа. Поэтому в качестве основания выбраны именно решения учащегося при выполнении конкретной задачи – единица, которая, с одной стороны, фиксируется в любой из пяти традиций, а с другой – позволяет выйти за пределы итоговой оценки результата. Это основание не является внешним по отношению к подходам: бихевиористский подход фиксирует решение как выбор ответа, когнитивно-регуля-

торный – как планирование и корректировку, гуманистический – как выбор, связанный с личным опытом, теория самоопределения – как принятие обязательства, социально-когнитивный – как прогноз и его пересмотр. Тем самым основание позволяет сопоставлять подходы, не редуцируя их к общей метрике.

Границу между когнитивным и социально-когнитивным подходами мы проводим условно: в обзоре Панадеро модель Зиммермана входит в исследования саморегулируемого обучения и опирается на социально-когнитивную теорию (Panadero, 2017). Терминологически мы используем «когнитивно-регуляторный подход» как зонтичное обозначение для исследований саморегулируемого обучения, не противопоставляя его социально-когнитивной традиции, а следуя сложившемуся в обзорах словоупотреблению.

Сравнительный анализ подходов

Бихевиористский подход

В описании обучающих машин Скиннер предусматривает небольшие задания с немедленной проверкой ответа (Skinner, 1958). Учащийся должен сформулировать ответ самостоятельно; выбор готового варианта, по мысли автора, требует прежде всего узнавания. Продвигаться по программе можно в собственном темпе, хотя порядок заданий заранее устанавливает её разработчик. Сильная сторона подхода состоит в том, что он делает наблюдаемым сам факт выполнения действия и условия, при которых оно было выполнено. Ограничение, существенное для проблемы ответственности, заключается в другом: успешное прохождение программы ещё не показывает, как обучающийся организует работу без пошагового руководства. Ответственность здесь не выходит за пределы следования заданной последовательности. Поэтому для её изучения предлагается проследить, выполнит ли студент сходное задание после сокращения подсказок.

Когнитивно-регуляторный подход и саморегулируемое обучение

Шесть моделей саморегулируемого обучения сопоставляет Э. Панадеро; в модели Зиммермана учащийся предварительно планирует работу, регулирует её выполнение и обращается к результату при последующем самоанализе (Panadero, 2017; Zimmerman, 2002). Циклическая модель Зиммермана включает три фазы – предусмотрительность, выполнение и саморефлексию, – и именно на фазе саморефлексии происходит пересмотр стратегий с учётом результата. П. Пинтрич связывает саморегуляцию с мотивационными и метакогнитивными стратегиями и предлагает четырёхфазную модель (постановка цели, мониторинг, контроль, реакция), в которой учебное действие рассматривается как активное построение, а не как реакция на стимул (Pintrich, 2004). М. Бокартс подчёркивает роль целей и эмоциональной регуляции: в её шестикомпонентной модели когнитивная и мотивационная саморегуляция рассматриваются как взаимосвязанные составляющие, а не как отдельные процессы (Boekaerts, 1997). Эти модели делают видимыми планирование и рефлексию, однако, как и бихевиористский подход, не решают вопроса о том, в какой мере план принадлежит самому студенту, а в какой – задан извне. Для нашей задачи существенно, может ли обучающийся объяснить изменение своего плана после обнаруженной ошибки.

В исследовании М.В. Пирязевой приняли участие 50 студентов педагогического вуза: 24 первокурсника и 26 третьекурсников (Пирязева, 2024, с. 34). Между рефлексивностью и академической успеваемостью автор получила коэффициент ранговой корреляции 0,646 при указанном в статье уровне значимости 0,05. Между этими показателями, согласно статье, «присутствует статистически значимая взаимосвязь» (Пирязева, 2024, с. 34). По этому соотношению нельзя установить, повысит ли обучение самоанализу оценки конкретного студента: для ответа потребуются сведения об изменениях после педагогического вмешательства.

Е.Н. Ярославова и О.В. Лазорак изучали рефлексивность и ответственность у 60 студентов технических направлений при изучении английского языка (Ярославова & Лазорак, 2024, с.

46). При характеристике оценочных рубрик авторы выделяют «возможность студентам знать заранее требования и критерии оценивания задания» (Ярославова, Лазорак, 2024, с. 47). До сдачи работы можно предложить студенту отметить в черновике места, которые не соответствуют критериям оценивания. По этим пометкам преподаватель сможет обсудить с ним внесённые исправления.

Гуманистический подход

Роджерс связывает значимое учение с проблемой, которую учащийся узнаёт в собственном опыте (Rogers, 1959). В предложенном автором подходе преподаватель предоставляет материалы для её изучения, оставаясь доступным для обсуждения затруднений; готовность обучающегося высказать собственное суждение требует от педагога принятия позиции собеседника. Гуманистическая традиция, опирающаяся также на представление о самоактуализации и личностном росте, рассматривает учение как процесс, значимый для личности в целом (Maslow, 1970). Подход раскрывает личностную значимость задания, но оставляет открытым вопрос о том, какие именно учебные решения следуют из интереса и как отличить устойчивое обязательство от ситуативного увлечения.

Бузган установила корреляцию между показателями ответственности и самоактуализации; влияние личностного интереса на выполнение учебных заданий исследовательница не проверяла (Бузган, 2023, с. 82). Этот результат важен для нашего сравнения: он указывает на связь ответственности с личностными характеристиками, но не раскрывает, как интерес проявляется в конкретных учебных решениях.

Теория самоопределения

Райан и Деси различают интерес к самому занятию и готовность выполнять его ради результата, который человек считает значимым (Ryan & Deci, 2020). Применительно к учёбе это различие можно пояснить следующим примером: тема не увлекает студента, однако он готовится к занятию, поскольку рассчитывает использовать знания в будущей профессии. Качество мотивации авторы связывают с удовлетворением потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. В преподавании поддержку автономии можно выразить через выбор способа выполнения задания, предварительно объяснив учащемуся, для чего нужна эта работа. Подход уточняет основания принятия цели, но не определяет, какие наблюдаемые действия свидетельствуют о том, что цель принята, а не просто декларирована.

Янг и соавторы сопоставили 31 продольное исследование поддержки автономии и вовлечённости: в 29 работах авторы использовали опросные данные, в двух – наблюдение (Yang et al., 2022). При изучении учебных обязательств к ответам участников предлагается добавить сведения о выполнении заданий, чтобы проверить соответствие самоотчёта поступкам.

Социально-когнитивная теория

В социально-когнитивной теории Шанк и ДиБенедетто рассматривают взаимное влияние личностных факторов, поведения и окружения; самоэффективность характеризует представление человека о способности выполнить определённую задачу (Schunk & DiBenedetto, 2020). Базовое понятие самоэффективности введено А. Бандурой и связано с оценкой собственных возможностей в конкретной ситуации (Bandura, 1997). Подход объясняет, как представления о своих возможностях влияют на выбор задач и настойчивость, но не отвечает на вопрос, как эти представления соотносятся с фактическим выполнением задания. Для сопоставления уверенности с выполнением задачи предлагается сначала попросить учащегося оценить, с чем он справится без помощи. После самостоятельной попытки преподаватель сможет обсудить с ним расхождения между прогнозом и результатом.

В программе Ахметвалиевой и Мергеновой внеаудиторные занятия проходили преимущественно в краеведческом музее одного из районов Саратовской области; авторы отмечают: «Студенты самостоятельно выбирали для себя занятия» (Ахметвалиева & Мергенова, 2021, с. 101). Работа включала обращение к архивным сведениям и составление карт боевого пути солдата, поэтому участникам требовалось принимать решения о поиске материала (Ахметвалиева & Мергенова, 2021, с. 102).

Во внеучебной программе А.А. Агафоновой участвовали 20 студентов четвёртого курса, обучавшихся по специальности «Психология служебной деятельности» (Агафонова, 2025, с. 387). После программы исследовательница обнаружила изменения у части участников, отдельно уточнив: «У остальных результаты после воздействия без изменений» (Агафонова, 2025, с. 389). Автор не описывает сопоставление с контрольной группой, что ограничивает причинное объяснение полученных различий. При переносе программы на учебные задания необходимо дополнительно проверить, проявятся ли изменения в повседневной подготовке к занятиям.

Сопоставление подходов и признаки педагогического наблюдения

Для практического сравнения мы выбираем единое основание – решения учащегося при выполнении конкретной задачи, сохраняя различие между теоретическими объяснениями (Panadero, 2017; Ryan, Deci, 2020; Schunk, DiBenedetto, 2020). В таблице 1 соотносим теоретические подходы с действиями, за которыми предлагаем наблюдать при выполнении задания.

Таблица 1 – Теоретические подходы и предлагаемые способы наблюдения

Подход	Предмет объяснения	Действие преподавателя	Предлагаемый признак для наблюдения
Бихевиористский (Skinner, 1958)	Освоение действия при заданных условиях подкрепления	Разделить задание на посильные шаги; дать обратную связь	Выполнение сходной задачи после сокращения подсказок
Когнитивно-регуляторный (Panadero, 2017; Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004)	Планирование и оценка способа решения	Обсудить первоначальный план и причины его изменения	Обоснованное исправление способа подготовки
Гуманистический (Rogers, 1959; Maslow, 1970)	Личностная значимость изучаемого материала	Выяснить интерес учащегося к учебной проблеме	Объяснение выбора темы через собственный опыт
Теория самоопределения (Ryan, Deci, 2020)	Основания принятия учебной цели	Объяснить назначение задания; предоставить выбор способа выполнения	Аргументация принятого обязательства
Социально-когнитивный (Bandura, 1997; Schunk, DiBenedetto, 2020)	Представление о своих возможностях в конкретной ситуации	Сопоставить прогноз результата с самостоятельной попыткой	Пересмотр прогноза с учётом полученного результата

Предложенная таблица отличается от простого перечня подходов тем, что каждый признак наблюдения выводится из предмета объяснения соответствующего подхода и не дублирует признаки других подходов. Это позволяет использовать таблицу как рабочую схему: преподаватель фиксирует не «ответственность в целом», а конкретное решение, за которым стоит определённый теоретический механизм. Тем самым различия между подходами перестают быть только концептуальными и становятся основанием для дифференцированной педагогической диагностики.

Таблица является аналитической схемой, а не валидированным диагностическим инструментом: предложенные признаки не проходили проверки на надёжность и дискриминантную валидность. Границы между подходами условны, и в реальном учебном действии признаки могут пересекаться: например, обоснованное исправление плана может одновременно свидетельствовать и о саморегуляции, и о пересмотре прогноза. Таблица не утверждает жёсткой классификации, а предлагает аналитический язык для различения акцентов.

Ярославова и Лазорак описывают оценочные рубрики, по которым студент заранее узнаёт требования к заданию (Ярославова, Лазорак, 2024, с. 47). Предлагаем использовать такую рубрику при обсуждении черновика: обучающийся отмечает места, требующие исправления, и объясняет свои замечания со ссылкой на критерии.

Обсуждение

Предложенное сопоставление показывает, что ни один из пяти подходов не даёт исчерпывающего объяснения ответственному отношению к учёбе. Бихевиористский подход фиксирует внешне наблюдаемое выполнение действия, но не отвечает на вопрос, как учащийся организует работу при сокращении подсказок. Когнитивно-регуляторный подход раскрывает планирование и рефлексию, однако требует дополнительных данных о том, как студент объясняет изменение плана. Гуманистический подход обращает внимание на личностную значимость, но не определяет, какие учебные решения следуют из интереса. Теория самоопределения уточняет основания принятия цели, а социально-когнитивная теория – представления о собственных возможностях. Поэтому практическая диагностика ответственности должна сочетать разные признаки, а не ограничиваться итоговой оценкой выполненного задания.

Последовательность признаков как аналитическая реконструкция

Предложенные признаки образуют не простую сумму, а последовательность, в которой каждый следующий уровень предполагает предыдущий. Логика этой последовательности такова.

Первый уровень – бихевиористский признак (выполнение сходной задачи после сокращения подсказок). Это минимальное условие ответственности: если учащийся не может выполнить действие без пошагового руководства, бессмысленно обсуждать, как он осмысляет или обосновывает своё решение. Данный уровень отвечает на вопрос «может ли учащийся действовать самостоятельно», но не на вопрос «как он это делает».

Второй уровень – когнитивно-регуляторный признак (обоснованное исправление способа подготовки). Он предполагает первый: чтобы объяснить изменение плана, нужно сначала иметь план и действовать по нему самостоятельно. Этот уровень отвечает на вопрос «как учащийся осмысляет свои действия», но не на вопрос «почему он вообще принимает обязательство».

Третий уровень – гуманистический признак (объяснение выбора темы через собственный опыт). Он предполагает второй: чтобы связать задание с личным опытом, нужна определённая рефлексивная дистанция по отношению к задаче, которая формируется через планирование и пересмотр плана. Этот уровень отвечает на вопрос «почему задание значимо для учащегося», но не на вопрос «готов ли он принять обязательство независимо от ситуативного интереса».

Четвёртый уровень – признак теории самоопределения (аргументация принятого обязательства). Он предполагает третий: обоснованное принятие обязательства выходит за пределы ситуативного интереса и требует способности связывать задание с более широкими целями. Этот уровень отвечает на вопрос «почему учащийся принимает обязательство», но не на вопрос «насколько точно он оценивает свои возможности по его выполнению».

Пятый уровень – социально-когнитивный признак (пересмотр прогноза с учётом полученного результата). Он предполагает все предыдущие: чтобы скорректировать представление о своих возможностях по итогам выполнения, нужно и действовать самостоятельно, и осмыслять свои действия, и иметь устойчивое обязательство, ради которого стоит пересматривать прогноз. Этот уровень отвечает на вопрос «насколько точно учащийся соотносит свои представления с фактическим результатом».

Такая последовательность является аналитической реконструкцией, а не эмпирически установленным фактом. Возможны случаи, когда уровни развиваются неравномерно: студент может уверенно действовать без подсказок, но затрудняться с обоснованием плана; или иметь устойчивый интерес к теме, но неточно оценивать свои возможности. Эмпирическая проверка

должна показать, в какой мере предложенная последовательность воспроизводится на практике и какие уровни могут формироваться независимо друг от друга. Тем не менее логическая реконструкция позволяет увидеть, что признаки не равнозначны и не взаимозаменяемы: каждый следующий уровень включает в себя предыдущий как своё условие.

Это различие между «суммой» и «последовательностью» является концептуальным уточнением, которое отличает предложенную схему от простого перечня подходов. Оно также объясняет, почему практическая диагностика ответственности не может ограничиваться одним признаком: разные признаки фиксируют разные уровни одного и того же процесса.

Практические следствия

При работе в электронной среде можно сохранить первоначальный текст вместе с комментариями преподавателя, чтобы затем сравнить его с окончательной версией. Студент пояснит, какие изменения внёс по замечаниям и что решил исправить самостоятельно; такой разбор предлагаем использовать для изучения самооценки, которую Панадеро рассматривает в составе саморегулируемого обучения (Panadero, 2017). Преподаватель фиксирует объём собственной помощи вместе с результатом, чтобы при следующем задании проверить действия после сокращения подсказок.

Ограничения и направления дальнейшей работы

Настоящее исследование является теоретическим. Предложенные признаки наблюдения не проходили эмпирической проверки на валидность и надёжность; их следует рассматривать как гипотезы для последующей операционализации. Выборка публикаций (двенадцать статей) не обеспечивает исчерпывающего охвата литературы по каждому из пяти подходов: задача состояла в том, чтобы выделить объяснительные основания, а не систематизировать все существующие работы. За рамками анализа остались конструктивизм, теория ожидания-ценности и атрибутивная теория, которые могли бы дополнить картину, но потребовали бы иного основания сравнения.

Дальнейшая работа может идти в двух направлениях. Первое – эмпирическая проверка предложенной схемы: сопоставление первоначального плана студента с последовательностью подготовки задания и фиксация объёма педагогической помощи позволят проверить, различаются ли признаки, выведенные из разных подходов, на практике и воспроизводится ли предложенная последовательность уровней. Второе – уточнение самой схемы: возможно, некоторые признаки окажутся избыточными или, напротив, потребуют добавления признаков, связанных с цифровой образовательной средой, где объём подсказок и характер обратной связи задаются платформой. Отдельный вопрос – возможность включения атрибутивного измерения: объяснение студентом причин успеха и неудачи может дополнить признаки, выведенные из пяти рассмотренных подходов.

Заключение

Для эмпирической проверки предлагается сохранить первоначальный план студента и сопоставить его с последовательностью подготовки задания, отдельно отмечая обращения за помощью. Такой материал дополнит данные самоотчёта, расхождения которого с преподавательской оценкой зафиксировали Ахметвалиева и Мергенова (Ахметвалиева, Мергенова, 2021, с. 102). Следующий вопрос касается того, выполнит ли учащийся сходное обязательство, когда преподаватель перестанет определять каждый шаг. Теоретико-методологическое значение работы состоит в том, что она предлагает единое основание для межпарадигмального сравнения и переводит различия между подходами в наблюдаемые признаки, доступные преподавателю. Тем самым создаётся основа для дифференцированной диагностики ответственности, которая не сводится к итоговой оценке результата.

Библиография

Агафонова, А. А. (2025). Формирование ответственности у студентов во внеучебной деятельности. *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования, (7)*, 385–390.

Ахметвалиева, М. Г., & Мергенова, Ж. М. (2021). Формирование у студентов ответственности в учении: возможные стратегии. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология, (3),* 95–108. https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.57.3.05

Бузган, Е. И. (2023). Взаимосвязь ответственности и самоактуализации у современной молодежи. *Экспериментальная психология, 16(4),* 75–87. https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160405

Желтухин, Д. Н. (2022). Содержание понятия ответственности в современной педагогике. *Ведомости уголовно-исполнительной системы, (5),* 50–59. https://doi.org/10.51522/2307-0382-2022-240-5-50-59

Пирязева, М. В. (2024). Рефлексивный компонент профессионального самосознания студентов педагогического вуза и его влияние на академическую успеваемость. *Экономические и гуманитарные исследования регионов, (4),* 31–36.

Ярославова, Е. Н., & Лазорак, О. В. (2024). Рефлексивность и ответственность как факторы содействия успешности учебной деятельности студентов вуза. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки, 16(4),* 42–53. https://doi.org/10.14529/ped240404

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 7(2),* 161–186. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly, 6(4),* 50–72. https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66(4)*, 543–578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8,* 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16(4)*, 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Rogers, C. R. (1959). Significant learning: In therapy and in education. *Educational Leadership, 16(4),* 232–242.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61,* 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26(3–4)*, 207–231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832

Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Science, 128(3330),* 969–977. https://doi.org/10.1126/science.128.3330.969

ISSN 2074-2029
https://humancapital.su/

Yang, D., Chen, P., Wang, H., Wang, K., & Huang, R. (2022). Teachers' autonomy support and student engagement: A systematic literature review of longitudinal studies. *Frontiers in Psychology, 13,* 925955. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41(2),* 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Поступила в редакцию: 26.07.26 Принята к публикации: 20.11.26